DOCUMENT RESUME

ED 423 700 FL 025 506

AUTHOR Gajo, Laurent, Ed.; Jeanneret, Fabrice, Ed.
TITLE La parole, vue et prise par les etudiants (Speech as Seen and Understood by Student).
INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE 1998-05-00
NOTE 140p.
PUB TYPE Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE French, English
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel) n28 May 1998;
EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Athletes; Basketball; Bilingualism; Code Switching (Language); Comparative Analysis; Contrastive Linguistics; Discourse Analysis; English; Error Correction; Foreign Countries; French; *Interpersonal Communication; *Language Patterns; Language Research; *Language Role; *Oral Language; Phonology; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Speech Skills
IDENTIFIERS Switzerland

ABSTRACT

Articles on speech and second language learning include: "Les sequences de correction en classe de langue seconde: evitement du 'non' explicite" ("Error Correction Sequences in Second Language Class: Avoidance of the Explicit 'No'") (Anne-Lise de Bosset); "Analyse hierarchique et fonctionnelle du discours: conversations entre basketteurs a plus de deux locuteurs" ("Hierarchical and Functional Discourse Analysis: Conversations Between Basketball Players with More Than One Interlocutor") (Fabrice Jeanneret); "Alors j'vais vous raconter une histoi:re-' Features of Spoken Language: A Comparison Between English and French" (Sandrine Piaget); "Le role de l'effacement du schwa et de la frontiere lexicale dans la reconnaissance des mots en parole continue" ("The Role of the Effacement of the Schwa and of the Lexical Frontier in the Recognition of Words in Continuous Speech") (Isabelle Racine); "Recovery Time During the Processing of Code-Switches in Bilinguals" (Daniel Schreier); and "Quelques reflexions sur le bilinguisme des locuteurs polonais en Suisse romande" (Some Reflections on the Bilingualism of Polish Speakers in French- Speaking Switzerland") (Gabriela Zahnd). MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

TRANEL 28

mai 1998

ED 423 700

La parole, vue et prise par les étudiants

Numéro édité par Laurent Gajo et Fabrice Jeanneret

FL025506

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

E. Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

TRANEL 28

mai 1998

La parole, vue et prise par les étudiants

Numéro édité par Laurent Gajo et Fabrice Jeanneret

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, Administration des TRANEL, Faculté des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel (Fax: ++41/032/721.37.60)

- **Abonnement (2 numéros) :**
  Suisse et étranger : FS 51.-
- **Numéros séparés :**
  Suisse et étranger : FS 27.-
- **Payable :**

Suisse :

- compte de chèque postal (CCP) N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux.

Etranger :

- mandat postal international (compte ci-dessus)
- chèque bancaire, Union de Banques Suisses (UBS/SBG)

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1998
Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale 5-8

Introductions individuelles 9-13

Anne-Lise DE BOSSET

Les séquences de correction en classe de langue seconde: évitement du «non» explicite. 15-39

Fabrice JEANNERET

Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours: conversations entre basketteurs à plus de deux locuteurs. 41-61

Sandrine PIAGET

«Alors j'vais vous raconter une histoi:re -» Features of spoken language: a comparison between English and French. 63-85

Isabelle RACINE

Le rôle de l'effacement du schwa et de la frontière lexicale dans la reconnaissance des mots en parole continue. 87-102

Daniel SCHREIER

Recovery time during the processing of code-switches in bilinguals. 103-123

Gabriela ZAHND

Quelques réflexions sur le bilinguisme des locuteurs polonais en Suisse romande. 125-143

Adresses des contributeurs 145

TRAvaux NEuchâtelois de Linguistique, 1998, 28, 5-8

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Laurent GAJO
Fabrice JEANNERET

Ce fascicule des TRANEL s'articule en deux parties: il comprend une introduction collective et le recueil d'articles. L'introduction comporte deux sections. La première est prise en charge par les éditeurs et sert à montrer, d'une part, les enjeux du volume et, d'autre part, les travaux effectivement présentés dans les articles. La seconde appartient aux auteurs qui, en un paragraphe chacun, font état de leurs motivations passées ou actuelles par rapport à leur recherche. Cette section, à caractère plus personnel, permet d'ancrer le travail dans un parcours universitaire global, dans la discipline (la linguistique) et dans d'éventuelles pratiques professionnelles.

Ce nouveau numéro se propose de réunir des articles non pas autour d'un thème, mais autour d'une orientation éditoriale. Il met en perspective une cohérence en donnant la parole à un groupe d'auteurs spécifiques et peu représenté dans les publications, les étudiants. Il offre un échantillon de la variété et de la richesse de la discipline enseignée à l'Université de Neuchâtel.

Ce projet vise au moins quatre objectifs:

— publier des recherches en lien direct avec les enseignements neuchâtelois en linguistique;

— montrer la dynamique universitaire à travers des acteurs fondamentaux de la vitalité académique;

— valoriser l'investissement consenti lors de l'élaboration d'un mémoire ou d'un travail de recherche important;

— mettre en relief les positionnements des étudiants par rapport aux approches et aux contenus disciplinaires représentés dans la lingüistique neuchâteloise.

Cette orientation peut notamment impliquer une plus grande diffusion du numéro auprès des étudiants et ainsi permettre de renforcer un esprit de

collaboration et de stimulation entre étudiants et enseignants, en rendant plus actives la dynamique universitaire et la recherche scientifique en cours.

Les articles de ce numéro présentent l'avantage de combiner prestation originale et reflet presque direct de l'enseignement neuchâtelois en linguistique. En effet, le mémoire de fin d'études se situe à la charnière entre l'enseignement dispensé dans la discipline choisie et l'appropriation personnelle des conténus de cette discipline.

Ainsi, les articles présentés laissent apparaitre en tout cas trois des grands domaines de la linguistique neuchâteloise: la linguistique générale, la linguistique appliquée et la psycholinguistique expérimentale. On y entrevoit aussi quelques fruits de la collaboration interdisciplinaire, en l'occurrence avec la sociolinguistique anglaise. Au-delà des disciplines et des domaines — dont les frontières ne sauraient être que des repères provisoires — se dessinent un certain nombre de thèmes ou de terrains d'étude transversaux, comme le bilinguisme, qui illustrent, plus que des spécialités analytiques ou théoriques, des champs d'expertise. Ces champs d'expertise font de la linguistique neuchâteloise, notamment dans ses dimensions «psycholinguistique» et «appliquée», un partenaire de choix pour la résolution de problèmes concrets relatifs à l'utilisation ou à l'apprentissage de la parole.

Ce dernier aspect semble motiver un grand nombre de travaux, qui voient dans la linguistique non seulement un objet intellectuel, un contenu, mais aussi un instrument d'analyse, une boite à outils servant à mieux comprendre la complexité des activités psychosociales dans lesquelles on se trouve impliqué. Il faut noter cependant que les étudiants qui sont amenés à faire l'articulation entre un savoir théorique et des terrains d'application n'obéissent pas forcément aux mêmes motivations. On peut ainsi observer deux dynamiques opposées: on choisit un terrain d'une part en fonction du sujet et d'autre part pour les aspects pratiques et stimulants qu'il présente: terrain familier, connu, de loisirs, etc. (1); on désire répondre à des questions concrètes posées *par rapport* et *dans* un terrain particulier et on s'oriente ensuite vers les outils théoriques pertinents (2). Les deux dynamiques ont certainement tendance à se combiner, en tout cas chronologiquement, et elles peuvent même faire l'objet de travaux méthodologiques et épistémologiques d'un grand intérêt en linguistique.

Quoi qu'il en soit, la motivation du chercheur est grande dans les deux cas. Les articles que nous présentons incarnent cette motivation et ont le mérite de montrer des travaux de mémoire qui ne constituent pas une fin en soi. En fait, les mémoires rédigés en linguistique se situent souvent à l'intersection entre deux points repérés dans l'espace ou dans le temps. Au niveau de l'espace, on peut souligner deux variantes: la conjugaison de deux champs disciplinaires ou la conjugaison d'un champ disciplinaire et d'un champ d'application pratique. Au niveau du temps, il est réjouissant de constater que le mémoire, bien que finalisé par rapport à un cursus universitaire particulier, se trouve clairement projeté dans un avant et un après, qui peuvent être académiques ou non.

L'article d'Anne-Lise de Bosset résulte d'abord d'un questionnement de terrain portant sur les formes et les fonctions de la correction dans une relation asymétrique. Tout en reformulant sa question par rapport à des références théoriques qu'elle met à l'épreuve, l'auteure saisit minutieusement ses données sur un terrain comparable à son domaine d'action professionnelle. A travers son analyse linguistique, elle vise une meilleure compréhension non seulement des dynamiques d'apprentissage des langues, mais surtout du fonctionnement des relations humaines en général.

La contribution de Fabrice Jeanneret met en confrontation un modèle théorique d'analyse du discours avec des pratiques conversationnelles complexes. Ces pratiques concernent un monde qui lui est familier, le monde des basketteurs. En y recueillant des données, il vise, en même temps qu'une meilleure approche du langage et du milieu sportifs, une remise en question de son modèle théorique de référence. Son intérêt porte aussi plus généralement sur le fonctionnement des conversations pluri-locuteurs en milieu social.

Le texte de Sandrine Piaget utilise des outils théoriques conçus dans l'aire anglo-saxonne à propos de l'anglais pour les mettre à l'épreuve dans le cadre du français. Son but est de saisir les structures et les fonctions particulières du fonctionnement oral des langues. Le travail porte sur un recueil de données regroupant des récits produits lors d'assemblées d'un groupe biblique. On trouve ici un croisement entre un domaine social familier et cher à l'auteure et des intérêts théoriques développés à l'Université.

L'article d'Isabelle Racine relève d'une approche psycholinguistique consacrée à un phénomène complexe en français, l'effacement du schwa,

traité ici dans ses réalisations concrètes. Dans ses études de production et de perception, l'auteure approfondit cette question à travers un processus de reconnaissance des mots en parole continue et se positionne par rapport à la question des frontières lexicales que posent de tels exemples. Le côté expérimental et appliqué de la discipline constitue une stimulation et un vif intérêt pour ses recherches passées et actuelles.

Le sujet développé par Daniel Schreier se situe également dans une perspective psycholinguistique. Son cadre familial et scolaire bilingue l'ont incité à se poser des questions sur la langue en général, et en particulier sur la notion de code-switching. En s'inspirant de travaux reconnus dont il élabore par ailleurs des prolongements, il propose une analyse du délai de reconnaissance des mots chez des sujets bilingues anglais/suisse-allemand.

L'article de Gabriela Zahnd porte aussi sur le bilinguisme. Toutefois, son auteure envisage la question dans une perspective socio- voire ethnolinguistique. Plus que d'apporter des éléments théoriques nouveaux, il s'agit de proposer une description jusqu'alors inexistante du bilinguisme et de l'éventuel biculturalisme de la communauté polonaise en Suisse romande. Par son choix de population, l'auteure apporte ainsi une contribution à une communauté qui lui est chère et certainement aussi un regard réflexif sur son propre parcours.

Nous tenons ici à remercier les professeurs F. Grosjean, B. Py et C. Rubattel, qui ont participé à la relecture des manuscrits.

Laurent Gajo — Fabrice Jeanneret

INTRODUCTIONS INDIVIDUELLES

Enseignante de formation, je travaille depuis 8 ans avec des personnes illettrées ou analphabètes. Cette activité requiert, en plus de bonnes connaissances dans le domaine du français, des compétences multiples. En effet, la découverte du monde de l'écrit entraîne chez l'apprenant des changements de tous ordres: individuel, familial, social et parfois aussi culturel. C'est dans le but d'approfondir ma connaissance des langues (leur histoire, leur formation, leur lien avec l'apprentissage et l'enseignement) que j'ai opté pour des études de linguistique. Je me suis orientée plus particulièrement vers les domaines de la linguistique appliquée et de la pragmatique. J'y ai trouvé des outils d'analyse qui m'ont permis de «lire» certains aspects de la réalité de nos cours et de leur donner sens.
L'article que je présente ici est une synthèse de mon mémoire de licence. Le thème choisi (*Les séquences de correction en classe de langue seconde: évitement du «non» explicite*) résulte d'une observation faite à plusieurs reprises lors de mon travail. Il nous ouvre des pistes de réflexion et touche de près un sujet qui me tient à coeur: la volonté d'enseigner en plaçant au centre le respect de la personne et de ses spécificités.

Anne-Lise DE BOSSET

Un travail de mémoire repose souvent sur un effort de recherche et représente un aboutissement de plusieurs années d'études passées à l'Université. Parallèlement, l'enseignement de la linguistique à l'Université de Neuchâtel, durant le cursus, m'a permis de m'intéresser davantage à certains aspects de la discipline, et, en particulier, à celui de l'analyse du discours. C'est essentiellement le langage et son organisation séquentielle et cohérente, ses interactions verbales dans l'analyse de conversations authentiques qui m'ont encouragé à poursuivre mes recherches dans le domaine de la pragmatique. Le choix de mes différentes branches (linguistique-anglais-sport) a constitué une motivation certaine pour élaborer un travail interdisciplinaire et directement lié à la matière enseignée.

La formation que j'ai suivie en linguistique générale m'a fait découvrir un modèle théorique de l'analyse du discours: le modèle hiérarchique et fonctionnel de Genève. Cet outil de travail fait preuve d'une méthodologie formelle qui s'adapte aux discours oraux et écrits. Ses propriétés universelles m'ont stimulé à approfondir mes connaissances dans un cadre naturel et pas encore exploité: le langage du sport. Ce travail m'a donné la possibilité d'aborder deux disciplines de prédilection et scientifiquement m'a donné l'occasion d'effectuer une étude pratique et théorique. L'analyse de mon corpus m'a également permis d'atteindre certaines limites d'interprétation dialogale proposées par le modèle et d'exploiter cette insuffisance par des moyens heuristiques.

Fabrice JEANNERET

La problématique liée à la description de l'oral a retenu mon attention lors de mes études en linguistique à Neuchâtel. Il me semblait intéressant d'allier une description de la structure du code oral et de ses fonctions sociales et interactives. Ces deux aspects s'influencent mutuellement et il est particulièrement intéressant de considérer comment ils interagissent. On peut également se demander dans quelle mesure ces corrélations sont indépendantes d'une langue particulière et si certaines caractéristiques de l'oral sont universelles, c'est-à-dire liées directement au support de la communication orale. Dans ce sens, certaines caractéristiques pourraient être liées à une culture particulière et n'influencer que le code oral de cette culture (cet aspect devrait faire l'objet de recherches ultérieures). L'analyse de récits spontanés racontés au sein d'un groupe naturel se prêtait tout à fait à une telle recherche et permettait une confrontation avec les unités de description développées par des linguistes anglo-saxons pour ce qui concerne l'anglais parlé. Dans le mémoire, l'accent a donc été mis sur le code oral. Actuellement, j'entreprends d'écrire une thèse qui portera plutôt sur le code écrit. L'intérêt pour ce sujet est né lors d'un voyage en Afrique au cours duquel j'ai été sensibilisée à la problématique liée à l'introduction de l'écrit dans une culture orale. J'ai en effet travaillé pendant six mois au sein de la Société Internationale de Linguistique (SIL), une organisation internationale spécialisée dans l'étude et le développement des langues vernaculaires. Dans ma thèse, il s'agira d'examiner quel est l'impact de l'introduction de l'écrit dans une culture orale sur la langue et sur la communication: Quelles sont les caractéristiques d'un code écrit émergent ? A-t-il une influence sur le code oral ? Et qu'en est-il des redistributions des

fonctions de communication entre l'écrit et l'oral ? Quelles sont les représentations que les locuteurs se font de ce nouveau code ? Autant de questions qui occuperont mes recherches ultérieures.

Sandrine PIAGET

L'année où j'ai commencé mes études de linguistique, la psycholinguistique, jusqu'alors réservée au deuxième cycle de la licence, venait d'être introduite également au niveau de la demi-licence, ce qui permettait aux étudiants d'aborder, dès la première année de cours, les quatre domaines de la linguistique offerts à Neuchâtel. Le côté pratique, expérimental et très appliqué de ce domaine m'a tout de suite beaucoup attirée. De plus, j'ai eu la chance d'être intégrée dans l'équipe du laboratoire de traitement du langage et de la parole de Neuchâtel et de travailler sur un projet financé par le Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (FNRS). Celui-ci avait pour but d'étudier la perception de la parole en relation avec des phénomènes spécifiques au français comme la liaison, l'enchaînement ou l'effacement du schwa. Ce dernier est un phénomène très fréquent en français oral et constitue donc une caractéristique particulièrement intéressante de cette langue, tant du point de vue linguistique que psycholinguistique. La plupart des travaux qui abordent ce thème ont été réalisés par des phonologues. Ils ont d'abord observé ce phénomène, l'ont décrit et, vu sa grande variabilité, ont tenté d'établir des règles régissant sa réalisation ou non dans la chaîne phonétique de surface. Ce thème a donc été traité dans un grand nombre de travaux, mais sur le plan théorique surtout. Dans le domaine psycholinguistique, et plus particulièrement de la perception de la parole, ce phénomène ne semblait avoir fait l'objet que de deux études et de nombreuses questions restaient encore sans réponse. Mon travail de mémoire a donc consisté à étudier un aspect de ce problème et, le projet FNRS ayant été prolongé, je continue mes recherches dans ce domaine dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Isabelle RACINE

L'étude présentée ci-dessous a sans doute élargi mon horizon, non seulement au niveau linguistique et méthodologique, mais aussi sur un plan personnel. En 1994, deux raisons m'ont poussé à changer d'université et à déménager de Bâle à Neuchâtel: d'un côté, la possibilité d'étudier la linguistique comme branche principale, et, de l'autre, le désir de pouvoir

conduire une recherche en psycholinguistique. J'ai grandi dans une région très internationale, fortement influencée par des groupes ethniques différents et la présence notamment de dizaines de milliers d'ouvriers alsaciens et allemands. Cet environnement, en plus du fait que mes parents sont allemands et ne parlent pas le dialecte suisse-allemand, m'a amené, dès mon plus jeune âge, à entendre tous les jours plusieurs langues et à parler régulièrement deux dialectes, le «Hochdeutsch» à la maison et le dialecte bâlois avec mes amis. Ces circonstances ont certainement éveillé en moi un intérêt profond pour les dialectes et langues comme instruments de communication. Je me souviens qu'enfant, j'ai réfléchi maintes fois à la possibilité de parler suisse-allemand au téléphone à un ami et de répondre à ma mère en allemand standard immédiatement après: comment était-il possible de passer sans aucun problème d'un dialecte à l'autre ? Par conséquent, mon mémoire a suivi une triple stimulation: premièrement, l'étude des effets du traitement des code-switchs est fascinante parce que très peu de linguistes ont travaillé dans ce domaine; deuxièmement, préparer et écrire le travail constituait une bonne introduction aux méthodes scientifiques de la recherche linguistique; et, troisièmement, ma curiosité enfantine a enfin été satisfaite (mais en soulevant de nouvelles questions, comme le verront tous ceux qui liront mon article).

Daniel SCHREIER

Dès ma première rencontre avec la linguistique (le cours s'appelait «Introduction à la linguistique»), j'ai été véritablement passionnée par les problématiques de cette discipline intéressée à cette activité fondamentale de l'Homme qu'est le langage ou la langue sous ses divers aspects. Mon parcours en linguistique n'a pu être qu'une passion constamment éveillée (de cours en cours) pour tous ses domaines complémentaires, tant pour la linguistique appliquée ou la sociolinguistique que pour la linguistique générale, comparative ou la psycholinguistique.
Les examens de licence de linguistique réussis, j'ai pu, à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, prendre part à divers travaux de recherche, notamment à ceux concernant les représentations langagières dans l'apprentissage de l'allemand ainsi qu'à un autre consacré à l'enseignement du français langue maternelle. Le savoir linguistique acquis lors de mes études a été fondamental en tant qu'outil pour observer, analyser et décrire des réalités propres à l'enseignement des langues, même si, surtout en ce qui concerne le deuxième projet de recherche mentionné, il

a fallu rapidement le compléter par des informations provenant de domaines voisins tels que la psychologie, la pédagogie ou ce qu'on nomme généralement la didactique. Ce travail a constitué une excellente occasion pour l'application de savoirs théoriques à la pratique didactique et pédagogique.

Gabriela ZAHND

TRAvaux NEuchâtelois de Linguistique, 1998, 28, 15-39

LES SÉQUENCES DE CORRECTION EN CLASSE DE LANGUE SECONDE: ÉVITEMENT DU «NON» EXPLICITE

Anne-Lise DE BOSSET

This paper aims to analyse, in a multicultural language classroom, conversational occurrences of using or avoiding a explicit «no» by teachers, in correction sequences. This is to be linked with face-working and learning difficulties. As far as the work's organisation in classroom is concerned, a particular care has been given to the different functions played by the teacher in the interaction of a teaching-learning relationship. The notions of «contrat didactique» and representation have been also considered. The analysis shows a general trend in avoiding a «no» to adopt two kinds of strategies: the correction as a means of reformulation and the injunction-correction. It turns out also that the use of a «no» is joined up to specific context connected to the part played by teachers.

Dans cet article, j'analyse, dans le cadre d'une classe de langue seconde de type multiculturel, l'événement conversationnel que constitue l'évitement ou l'utilisation par l'enseignant d'un «non» explicite lors des séquences de correction. Je le mets en relation avec des problèmes de face et d'apprentissage. Sur le plan de l'organisation du travail en classe, je porte une attention particulière aux diverses fonctions jouées par l'enseignant dans les activités interactionnelles que constitue une relation d'enseignement-apprentissage. Je me réfère également aux notions de *contrat didactique* et de représentations.

L'analyse montre une tendance générale à l'évitement du «non» au profit de l'adoption de deux grands types de stratégies: la correction sous forme de relance et la correction-injonction. Il ressort aussi des observables que l'apparition du «non» est liée à des contextes particuliers qui semblent être en relation avec les rôles adoptés par l'enseignant.

Pour mon analyse du groupe-classe en général, je m'appuie essentiellement sur les recherches de Mehan (1979) et procède selon la méthode qu'il adopte, soit celle de l'*ethnographie constitutive*. Je me réfère à Dabène (1984) pour la spécificité des activités d'enseignement-apprentissage en

classe de langue seconde. Les travaux de Goffman (1973 *et* 1974), de Kerbrat-Orecchioni (1989) et de Dausendschön-Gay et Kraft (1991) servent de base théorique au lien entre correction et problématique de la face; ceux de Calvé (1988 et 1992), Bange (1983 et 1994) et Kasper (1986) ‡ la relation de la correction à l'apprentissage. La notion de *contrat didactique* est abordée par l'intermédiaire des travaux de De Pietro, Matthey et Py (1989), de Perret-Clermont (1984) et de Schubauer-Leoni (1986 et 1987).

Exposé de la problématique

Questions de recherche

Travaillant dans le domaine de la formation d'adultes peu voire pas du tout scolarisés, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion d'observer des formatrices enseignant à des groupes d'adultes provenant de cultures différentes et disposant de faibles compétences en français. J'ai pu observer que la plupart de ces enseignantes utilisaient, lorsqu'elles corrigeaient les réponses incorrectes, seulement en partie correctes ou incomplètes de leurs participants, des stratégies évitant le «non» explicite. Je me suis alors posé les questions suivantes: ce phénomène se répéterait-il dans d'autres groupes présentant des caractéristiques comparables ? Dans ce cas, que signifieraient alors ces stratégies d'évitement du «non» ? Y aurait-il un lien avec des problèmes de face ? Ou plutôt avec l'apprentissage ? Ces deux éléments pourraient-ils être liés ?

Méthode

Dans mon travail, je suis la démarche adoptée par Mehan (1979) dans ses recherches, celle de l'*ethnographie constitutive*. Mon analyse est donc de type qualitatif. Dans cette perspective, je ne cherche pas à quantifier les séquences de correction par rapport aux séquences d'élicitation, mais concentre mes recherches sur les séquences significatives par rapport à ma problématique.

J'observe, commente, puis interprète les activités interactionnelles entre enseignant et apprenants[1] lors de la phase-clé du déroulement du travail en

[1] Selon les travaux de Mondada et Py (1993), la catégorie d'«apprenant» synthétise plusieurs constituants. Dans le cadre particulier de l'école, les éléments suivants sont pertinents:
— les formes que produit et interprète l'apprenant ont des statuts différents de celles de l'enseignant,

classe qu'est la phase d'évaluation. Dans ce contexte, j'observe plus précisément le moment de correction des productions de l'apprenant par l'enseignante. La présence ou l'absence d'un «non» explicite retient tout particulièrement mon attention. Si l'enseignante évite le «non» explicite, j'observe et commente les stratégies de remplacement qu'elle utilise. Je regarde ensuite si un lien peut être établi avec la face et/ou l'apprentissage.

Si l'enseignante utilise le «non» explicite, j'observe ses différentes occurrences pour tenter de dégager les conditions de son apparition.

Dans un deuxième temps, j'observe selon les mêmes paramètres les interactions de deux autres enseignantes avec cette même classe.

Corpus

Comme j'ai eu des difficultés à trouver dans mon domaine d'activité propre des groupes acceptant d'être enregistrés, j'ai choisi d'observer les interactions entre des enseignantes et un groupe d'adultes dans une école de langue accueillant en majorité des requérants d'asile. Dans ce cadre, seule une partie des apprenants était faiblement scolarisée. Ce groupe n'était, par conséquent, pas comparable sur ce point aux groupes que j'avais observés précédemment. Cependant, tous les groupes avaient deux caractéristiques communes: ils étaient multiculturels et leurs participants disposaient de compétences très limitées en français. Le groupe que j'ai observé comptait six participants. Ils avaient suivi environ deux mois d'enseignement en français langue seconde lorsque je les ai enregistrés. Il s'agissait de: Saïma[2], une Somalienne, Maaza, une Ethiopienne, Rassin, un Thaïlandais, Kyto, une Japonaise, Tian, une Vietnamienne et Lola, une Colombienne. Ils avaient tous entre 20 et 30 ans.

J'ai enregistré le travail de ces participants avec leurs trois formatrices, le nombre de périodes d'enregistrement pour chacune étant proportionnel à leur temps d'enseignement hebdomadaire: Evita cinq périodes de 45 minutes, Marie-Jane deux périodes et Mireille une.

celles-ci étant considérées comme plus légitimes que les formes produites par l'apprenant,

— l'apprenant montre une volonté de rapprocher sa production formelle de celle de l'enseignant.

[2] Tous les prénoms cités ici sont des pseudonymes.

Approche de la classe de langue seconde ou L2[3]

Structuration d'un ensemble de type classe

Pour mon analyse du groupe-classe en général, je m'appuie essentiellement sur les travaux de Mehan (1979) dont je retiens en particulier la notion citée plus haut d'*ethnographie constitutive*.

Selon Mehan, trois phases caractérisent la classe: une phase d'ouverture, une phase d'instruction et une phase de clôture. C'est la phase centrale, la phase d'instruction, qui nous intéresse ici. Cette phase est caractérisée par une séquence-type: la séquence d'élicitation. Une telle séquence comporte trois étapes: une initiative, réalisée le plus souvent au moyen d'une question, suivie d'une réplique ou d'une réponse, suivie elle-même d'une évaluation. Ces échanges constituent environ 3/4 de l'ensemble des échanges de la classe. D'autre part, on observe que l'initiative revient à plus de 90% à l'enseignant. Pour ces raisons, la hiérarchie apparaît comme très marquée entre les deux partenaires et le rôle de l'apprenant tend à se limiter à des activités purement réactives.

Voyons maintenant de quoi se compose une séquence d'élicitation.

La séquence d'élicitation à trois tours de parole se compose de deux paires adjacentes hiérarchisées:

— 1ère paire adjacente: l'initiative et la réplique;

— 2ème paire adjacente (hiérarchiquement supérieure): l'évaluation (qui porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative).

L'évaluation est donc l'acte qui permet à l'apprenant de savoir si sa réponse était adéquate. C'est elle qui crée la base nécessaire pour continuer.

> Exemple
> Le maître: Peux-tu m'indiquer où se trouve San Diego sur la carte ?
> L'élève (Cherchant, puis désignant un point): Là !
> Le maître: Oui, c'est là ! Bien ! Maintenant, dis-moi ce que tu sais de cette ville !

Caractéristiques principales d'une classe de L2

Dans une classe de L2, c'est en se conformant aux règles implicites qui régissent la communication en classe que les apprenants acquièrent les

[3] On utilise l'expression L2 ou langue seconde lorsque la langue apprise en classe est aussi la langue de la région d'accueil.

savoirs visés. Ni la cognition, ni le comportement ne peuvent exister l'un sans l'autre; ils sont dans une relation dialectique constante. Cela veut dire que les schémas de comportement, les coutumes d'un groupe culturel doivent être pris en compte.

Autre caractéristique propre aux classes de L2: l'asymétrie des répertoires linguistiques devient constitutive de l'interaction. On parle alors de communication *exolingue*. Cette asymétrie entraîne un phénomène de *bifocalisation* sur le code et le contenu (Bange 1992).

Une autre caractéristique de la classe de L2 est développée par Louise Dabène (1984), qui montre l'existence d'un double niveau de communication entre enseignant et élèves. A un premier niveau se déroule le dialogue effectif. A un second niveau se passe un second échange résultant d'une répartition des rôles; son thème est le premier échange, c'est-à-dire le dialogue effectif. L'organisation de ce second niveau, appelé niveau métacommunicatif, est la trace manifeste de la gestion par l'enseignant de l'ensemble des productions langagières. Cette situation particulière découle de l'ambiguïté du statut du savoir dans une classe de L2. En effet, dans ce contexte, la langue apparaît à la fois comme outil de communication et comme objet de description. L'étude des interactions en classe de L2 doit prendre en considération parallèlement ces deux niveaux de communication. Dans cette perspective, Dabène dégage trois fonctions principales de l'enseignant: *vecteur d'information*, *meneur de jeu* et *évaluateur*. Ce sont ces trois fonctions qui, selon Dabène, organisent et structurent la métacommunication. Elles se réalisent à travers une série d'actes appelés opérations.

La fonction de vecteur d'information se réalise à travers des opérations d'information explicites (métadiscours informatif, explicatif et descriptif), celle de meneur de jeu à travers des opérations de régulation du discours et celle d'évaluateur à travers des opérations appréciatives, correctives et indirectes.

L'étape d'évaluation

La production des élèves est soumise à l'approbation et à la correction de l'enseignant lors de l'étape d'évaluation de la séquence d'élicitation. L'étape d'évaluation, extrêmement importante, conditionne la suite du développement de l'interaction. Cette étape est dominée par l'enseignant qui choisit les critères d'évaluation.

Selon Dabène, la fonction d'évaluateur peut se manifester par des opérations appréciatives portées sur les productions, par des opérations correctives produisant l'énoncé correct destiné à remplacer le discours erroné de l'apprenant et par des opérations indirectes, la reprise par l'enseignant d'un énoncé correct produit par l'apprenant (sanction de l'acceptabilité).

La correction

Calvé (1988) met en évidence les trois questions que l'enseignant se pose pour répondre au problème de l'erreur en classe: Quand corriger ? Quoi corriger ? Comment corriger ?

Quand corriger ? Selon Calvé, cela dépend de l'objectif de l'activité en cours. Si la classe est dans le *mode communicatif*, alors l'efficacité de la communication primera sur la correction. Si, par contre, la classe est dans le *mode grammatical*, alors l'enseignant, sans interrompre l'étudiant, corrigera plus systématiquement ses erreurs.

Quoi corriger ? Il s'agit de corriger d'abord ce qui touche à l'objectif de la leçon. Calvé établit des règles de priorité: en premier lieu les erreurs qui mettent en danger la communication (le plus souvent, erreurs graves de lexique ou de prononciation), ensuite les erreurs les plus difficiles à tolérer pour le natif (emploi du mauvais niveau de langue, prononciation trop imprécise), puis les erreurs les plus fréquentes (surtout celles concernant des règles déjà exposées et exercées).

Comment corriger ? La manière de corriger qu'adopte l'enseignant doit, tout en visant l'efficacité, éviter de brimer l'étudiant dans sa spontanéité et son désir d'utiliser la langue.

La correction et l'apprentissage

Bange (1994) met en lien la notion d'erreur et celle d'apprentissage. Se basant sur l'hypothèse de l'existence d'une interlangue, il invite à considérer l'erreur comme une approche encore incomplète de la norme de L2 et, ainsi, à prendre en compte qu'entre le *stimulus* et la *réponse* il y a le travail de l'apprenant. Bange distingue deux grands types de correction: la *correction-incitation* à chercher et à formuler de nouvelles hypothèses et la *correction-injonction*. Il voit en elles deux conceptions opposées de l'apprentissage. D'un côté, l'apprentissage comme formation et vérification

d'hypothèses, de l'autre comme empreinte. Bange va plus loin: il fait l'hypothèse que, dans le cas de la correction-injonction, les potentialités d'apprentissage sont réduites.

Calvé (1992) compare la correction de l'erreur à l'évaluation formative. Selon lui, les techniques de correction les plus efficaces par rapport à l'apprentissage sont, dans l'ordre décroissant, l'auto-correction, la correction par les autres étudiants, la correction indirecte (essayer de faire produire la forme correcte à l'aide d'indices, par exemple), et enfin la correction systématique par l'enseignant.

Le travail de Gabriele Kasper (1986) permet d'aller plus loin dans la recherche d'un lien entre correction et apprentissage. Kasper observe les différents types de réparation[4] dans une classe caractérisée par un enseignement de type frontal. Pour son analyse, elle établit une distinction entre deux phases caractéristiques de la classe de L2: la phase centrée sur la langue et celle centrée sur le contenu.

Dans la phase centrée sur la langue, l'objet d'apprentissage est la L2. Dans cette phase, ce sont les réparations hétérodéclenchées, le plus souvent par l'enseignant, qui sont les plus fréquentes. Nous pouvons en distinguer deux types: les réparations hétérodéclenchées et autoréparées, qui permettent à l'apprenant de montrer qu'il dispose des compétences nécessaires pour apporter une réponse adéquate, et les réparations hétérodéclenchées et hétéroréparées, encore plus fréquentes, qui sont le fait de l'enseignant, celui-ci passant ensuite la parole aux apprenants.

Dans la phase centrée sur le contenu, l'objet d'apprentissage peut être décrit comme le développement de la capacité des apprenants à exprimer leurs idées propres à propos de différents contenus en L2. La langue est donc objet et moyen de communication en même temps. Les réparations les plus utilisées sont les réparations autodéclenchées et autoréparées, ce qui correspond aux préférences observées dans la conversation «*spontanée*» (cf. les travaux de Jefferson, Schegloff et Sacks, 1977), ainsi que les réparations hétérodéclenchées et hétéroréparées, où l'enseignant déclenche et réalise la réparation.

[4] Kasper se réfère à l'article de Schegloff, Jefferson et Sacks (1977), dans lequel les auteurs utilisent le terme de *réparation* pour ne pas établir d'association entre *trouble de la communication* et *correction*. Dans son article, Kasper généralise ce terme aussi bien à la conversation *spontanée* qu'aux interactions scolaires.

Essayons maintenant de mettre en rapport le «non» explicite et l'apprentissage en nous référant aux travaux de Bange et de Calvé.

Bange décrit la correction-incitation à trouver d'autres hypothèses comme favorable à l'apprentissage. La question suivante se pose alors: le «non» serait-il plutôt assimilable à la correction-injonction qui est, selon lui, défavorable à l'apprentissage ou à la correction-incitation ? En fait, il n'est pas possible de trancher sans connaître la suite de la séquence de correction: selon que le «non» est suivi d'une correction amenée par l'enseignant ou d'un encouragement de sa part à émettre d'autres hypothèses, la séquence de correction sera décrite comme défavorable ou favorable à l'apprentissage. En ce sens, le «non» apparaît comme relativement neutre. Le problème lié à un emploi du «non» paraît plutôt en rapport avec les problèmes de face. Ce serait ainsi par l'intermédiaire d'un problème de face que ce «non» pourrait influencer l'apprentissage.

Calvé compare la correction de l'erreur à l'évaluation formative. Il souligne en outre la grande efficacité, au niveau de l'apprentissage, de l'autocorrection, qui est un type de correction qui évite absolument le «non» du partenaire de l'interaction et qui met l'apprenant à l'abri d'un problème de face. On s'attendrait par conséquent à une préférence généralisée pour ce type de correction. Cette remarque doit cependant être nuancée car, comme nous l'avons vu plus haut, l'autocorrection n'est pas toujours possible. Il faut tenir compte des compétences de l'apprenant et de la tâche à effectuer.

Ces éléments d'information montrent l'existence d'un lien, d'une part, entre type de réparation/correction et apprentissage, et d'autre part, entre type de réparation/correction et face.

La correction et les problèmes de face

Les notions de *face*, de *territoire* et de *figuration* ont été développés par E. Goffman. La face peut être décrite comme «l'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres, et à soi-même.» (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p.156). Le territoire recouvre le territoire temporel et ses divers prolongements, le territoire spatial et l'ensemble des réserves matérielles dont l'individu considère qu'elles lui appartiennent en propre. La notion de figuration est définie par Goffman (1974, p.15) comme «tout ce qu'entreprend une

personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris à soi-même)».

Dans ses travaux, Kerbrat-Orecchioni se réfère à la terminologie de Brown et Levinson, qui distinguent la face négative de la face positive, la face négative renvoyant chez Goffman à la notion de territoire, la face positive à celle de face. Elle définit comme actes menaçants pour la face positive de l'autre ceux qui sont susceptibles de lui infliger une blessure narcissique: la critique, la réfutation, l'insulte, le reproche, etc. La correction me paraît pouvoir être assimilée à la réfutation et constituer par ce fait une menace pour la face positive de l'apprenant. A relever qu'une réfutation peut être verbalement nuancée, introduite par un acte de préparation et terminée par un acte de justification, reflets du processus de figuration (Roulet, 1981). Dans ce sens, le «non» dépourvu de ce processus de figuration semble constituer la menace maximale.

Selon les travaux de Calvé (1992), la manière de corriger est déterminante pour les problèmes de face. La première règle est de ne jamais humilier un étudiant qui commet une erreur. Il s'agit également de laisser aux étudiants le temps d'hésiter avant de répondre.

Bange (1992) pense que l'apprentissage est un but que l'on peut se donner ou pas. Il insiste sur la nécessité de distinguer entre *locuteur non natif* et *candidat-apprenant*. On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'il y a négociation d'une sorte de contrat entre natif et non-natif à propos de l'apprentissage. Dausendschön-Gay et Kraft (1991) présentent dans leurs travaux un exemple qui est directement en lien avec cette question. Il s'agit d'une conversation où il y a enseignement de la part du natif, i.e. interruption de l'activité en cours pour travailler sur la forme linguistique. Un tel procédé équivaut à l'ouverture d'une *séquence latérale* de type pédagogique. On s'attend à ce qu'une telle interruption entraîne des problèmes de face pour le non-natif et, en compensation, des activités de figuration de la part du natif. Or ce problème paraît pouvoir être évité si le non-natif a demandé au natif qu'il le corrige, c'est-à-dire s'il a passé avec le natif un *contrat didactique*.

Le contrat didactique et les problèmes de face

Selon les travaux de De Pietro, Matthey et Py sur la conversation *spontanée* dans le cadre de la communication exolingue, l'existence d'un contrat didactique explicite ou non «permet la construction d'un espace

d'interlocution à l'intérieur duquel les problèmes de face peuvent ou doivent être mis entre parenthèses» (1989, p. 111).

Puisque notre travail porte sur la classe de L2, il convient ici de recentrer la question de la manière suivante: existe-t-il dans une telle classe un contrat didactique, explicite ou non ? Ce contrat met-il les apprenants à l'abri des problèmes de face ? Nous avons vu plus haut que ce sont plutôt des règles implicites qui régissent la communication en classe. Or, pour des apprenants d'autres cultures, ces règles sont à acquérir du tout au tout. Examinons de plus près la situation en classe.

Selon Schubauer-Leoni (1987), qui part elle aussi du présupposé selon lequel tout savoir se construit dans et par la relation interpersonnelle, la relation didactique en classe est à considérer sous une forme tripolaire (maître, élèves, savoir). Dans le cadre de cette triade, maître et élèves sont amenés à se poser les questions suivantes:

Savoir à enseigner:

- comment?
- quels aspects fondamentaux?
- que savent-ils déjà?
- de quoi sont-ils capables?
- à quoi, à qui ça sert?
- etc.

Savoir à apprendre, à montrer qu'il est appris:

- de quoi s'agit-il?
- qu'avons-nous déjà fait de ce genre?
- puis-je me tromper?
- qu'est-ce que je risque?
- etc.

MAITRE —— ELEVE
\ /
SAVOIR

Selon Schubauer-Leoni, les trois pôles de la relation d'enseignement sont gérés par un contrat didactique passé tacitement entre maître et élèves qui y décodent les attentes spécifiques et mutuelles à propos du savoir du moment. Pour les élèves, les règles des contrats émergent au cours de l'histoire scolaire de la classe d'après les gratifications et les sanctions obtenues par leurs différents comportements. C'est l'enseignant qui gère ce contrat; il s'agit toutefois le plus souvent d'un savoir pratique plutôt que d'une gestion décidée consciemment. A noter que ce sont surtout les situations de rupture qui amènent une explicitation des règles. Les éléments de type affectif (*puis-je me tromper, qu'est-ce que je risque*) qui font partie de ce contrat montrent, dans la relation d'enseignement, l'existence d'un danger pour la face positive de l'apprenant.

Enseignants et élèves ont chacun leur histoire au plan social, cognitif, affectif et professionnel. Nous assistons ainsi en classe à la rencontre de

plusieurs histoires. Les représentations de chaque partenaire jouent un rôle fondamental et peuvent déterminer l'ajustement de leur communication didactique (cf. Perret-Clermont, 1984). Le sens attribué au savoir qui les réunit, ainsi que l'intérêt que chacun y porte dépendent eux aussi de l'histoire individuelle des partenaires. Si l'élève est confronté à la culture particulière des différentes branches d'enseignement, indépendamment de ses intérêts propres, le maître, lui, doit s'adapter à la disparité des histoires réunies dans une seule classe.

Les différents éléments cités ci-dessus montrent bien le flou qui règne autour du contenu du contrat didactique. Le fait qu'il y ait décodage au niveau d'attentes non exprimées explicitement laisse la place non seulement aux représentations liées aux histoires différentes des apprenants, mais aussi aux interprétations de chacun à propos du savoir et des comportements à adopter. Pour compenser ce flou, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant va effectuer du travail de figuration chaque fois qu'il estime (selon son histoire, ses représentations) que son intervention va mettre en danger la face de ses apprenants. A relever ici la difficulté pour l'enseignant d'estimer quelles sont les situations potentiellement dangereuses pour les apprenants lorsqu'il s'agit d'étudiants provenant d'autres cultures.

Cette réalité de classe pluriculturelle mérite d'être approfondie. Dans ses travaux, Kerbrat-Orecchioni (1994), se référant à l'*ethnographie de la communication*, se pose la question suivante: comment enseigner dans des classes multilingues et multiculturelles ? Kerbrat-Orecchioni constate que, dans ce type de classe, les apprenants sont éminemment divers: quant à leur vision du monde et leur bagage cognitif, quant à leur habitus scolaire et, plus largement, à la conception que la communauté d'appartenance de l'apprenant se fait du processus éducatif et, enfin, quant à leurs méthodes communicatives. Il s'agit d'en tenir compte dans l'approche pédagogique.

Analyse

Conformément à la méthode de travail choisie, mon analyse se concentre sur les séquences significatives par rapport à ma problématique, soit celles où les formatrices évitent, en utilisant différentes stratégies, d'exprimer un «non» lors de la correction des réponses incorrectes, partiellement correctes ou incomplètes de leurs apprenants. J'analyse d'abord les interactions d'Evita avec son groupe. Comme celle-ci ne prononce aucun «non» explicite pendant les séquences de correction des cinq périodes

d'enregistrement, j'observe les stratégies d'évitement qu'elle adopte. Dans ce contexte, j'observe, commente, puis interprète deux séquences où Evita corrige les productions de ses apprenants dans le cadre d'activités centrées sur le contenu. En fait, une observation plus attentive de cette phase de travail montre qu'il s'agit d'une alternance entre activités centrées sur le contenu et activités centrées sur la langue, le but énoncé explicitement par Evita étant l'utilisation par l'apprenant de connaissances acquises lors des dernières séances. A noter que dans cette phase centrée sur le «contenu», on attend moins la formulation d'un «non» que dans le cadre d'activités centrées spécifiquement sur la langue, où la réponse de l'apprenant est conforme ou non à la question posée et où une évaluation est attendue pour sanctionner cette conformité.

J'observe ensuite les interactions de Marie-Jane et de Mireille avec les mêmes apprenants.

Analyse des interactions entre l'enseignante Evita et ses apprenants

Séquence de correction n°1: interaction entre l'enseignante Evita et Saïma[5]

Il faut relever l'importance du comportement non verbal d'Evita. Celle-ci n'est jamais assise à son bureau; elle montre par sa posture (face à la classe, bras légèrement écartés) et par l'expression de son visage (détendue, souriante) qu'elle est là pour accueillir les réponses de ses apprenants. Il convient également de signaler, ceci au niveau paraverbal[6], que le ton de voix d'Evita exprime l'encouragement.

Contexte: Lundi matin, premier cours. Thème énoncé par l'enseignante: «On se raconte notre week-end; l'exercice c'est: utiliser *j'ai, je suis* avec participe passé, exemple, *j'ai fait, je suis allée*, etc.»

1.	E:	une autre personne (XXX) S F/ (à S) est-ce que tu veux me raconter/
2.	S:	oui
3.	E:	oui
4.	S:	(2 sec) la se: semaine passée

[5] Voir conventions de transcription en fin d'article.

[6] D'après Kerbrat-Orecchioni (1994) sont compris dans les comportements paraverbaux: le débit de la voix, son intensité, ses intonations, sa hauteur, ainsi que certaines productions vocales particulières comme s'éclaircir la voix, soupirer, bâiller.

5.	E:	la semaine passée ou SAMEDI passé ou hier DIMANCHE passé dimanche
6.	S:	dimanche passé je suis malade
7.	E:	dimanche passé/
8.	S:	j'ai
9.	X:	(murmure) je suis
10.	S:	(5 sec) (murmure) je suis malade (plus fort en réponse à un signe de E) je suis malade/
11.	E:	aujourd'hui je suis malade dimanche passé/ (montre par un regard circulaire qu'elle s'adresse aussi aux autres apprenants)
12.	X:	(murmure) j'ai malade
13.	S:	j'ai
14.	X, Y:	(XXX)
15.	K:	j'étais
16.	E:	j'étais j'étais malade celui-là K (entoure le mot qui figure au tableau) j'étais malade (se tourne vers S) dimanche passé j'étais malade/
17.	S:	dimanche passé j'étais malade j'ai et j'ai resté à la maison
18.	E:	(ton de confirmation) humhum c'est tout/
19.	S:	oui
20.	E:	ben c'est bien (rit) enfin c'est pas bien que tu aies été malade mais les phrases sont bien et les enfants qu'est-ce qu'ils ont fait pendant que tu étais malade/

Commentaire:

Voyons quel type de correction l'enseignante adopte. Une première correction est déclenchée en (5) par l'enseignante de manière implicite. Elle est ratifiée par Saïma en (6). Evita ouvre ensuite une séquence latérale pédagogique qui porte sur la deuxième partie de l'énoncé. Elle commence en (7) et se termine en (17) par une ratification de Saïma. Cette correction hétérodéclenchée par Evita est hétérocorrigée par un pair (Kyto).

Examinons cette séquence plus en détails. La correction est déclenchée par Evita en (5) et réalisée par Saïma en (6), sur proposition de l'enseignante qui offre un choix de réponses correctes; en ce sens, on peut parler d'une autocorrection hétérodéclenchée. En (7), Evita ouvre une séquence latérale de correction. Saïma continue l'énoncé en (8), s'autocorrige en (10), peut-être en raison de l'intervention de X en (9), et propose une forme au présent. Evita invite Saïma en (11) à une réflexion métalinguistique. La réponse correcte est apportée par Kyto en (15); il s'agit donc d'une hétérocorrection. Après l'ouverture, puis la fermeture, d'une séquence latérale intermédiaire lors de laquelle Evita s'adresse exclusivement à Kyto (en 16), Evita revient à Saïma et lui propose la séquence correcte (*dimanche passé j'étais malade*). En terminant par une intonation montante, elle invite cette dernière à continuer l'énoncé. En (17), Saïma commence par ratifier la séquence proposée par Evita, puis poursuit l'énoncé pour

présenter, après une autocorrection autodéclenchée, une séquence contenant une forme verbale incorrecte (*j'ai resté*). Evita confirme alors ce passage et demande à Saïma si elle a terminé. Celle-ci acquiesce. Evita confirme toute la séquence en faisant une distinction entre contenu et forme.

Interprétation:

Suite à la sollicitation d'Evita, Saïma manifeste des problèmes qui pourraient impliquer la face (silence, problème de verbalisation), ceci d'autant plus qu'ils réapparaissent en (10) alors que Saïma est à nouveau sollicitée par Evita (temps d'arrêt, murmure). Lorsqu'Evita sollicite Saïma une nouvelle fois (en 16), celle-ci reprend la proposition de l'enseignante. Dans la suite, elle réalise une autocorrection autodéclenchée (*j'ai et j'ai*) avant de terminer par une forme incorrecte. Il est intéressant à cet endroit d'observer l'attitude de l'enseignante. Elle agit comme si elle avait ressenti la pression exercée sur la face de Saïma par ses nombreuses sollicitations et demandes de correction: elle renonce à faire corriger la dernière forme incorrecte que Saïma propose. Cette attitude ne se défend pas d'un point de vue strictement pédagogique, puisque, outre Saïma, d'autres apprenants pourraient mémoriser cette forme incorrecte. Il semble ainsi y avoir ici un lien avec la face. Cette impression est encore accentuée lorsque nous regardons la dernière séquence d'évaluation d'Evita (en 20): *ben, c'est bien (...) les phrases sont bien*, commentaire qui semble devoir compenser les difficultés rencontrées par Saïma. Nous observons que, dans cette séquence, l'enseignante privilégie l'aspect «face» par rapport à l'aspect «apprentissage» qui est, momentanément, mis de côté. Dans ce cas, les problèmes de face perturbent donc l'apprentissage.

Quelles stratégies Evita adopte-t-elle par rapport au «non» ou, plus généralement, à l'évaluation négative explicite ? Dans la première séquence de correction, le «non» n'apparaît pas puisque l'erreur n'est pas thématisée. Dans la deuxième séquence, Evita utilise la stratégie de la relance: elle répète la partie correcte de la séquence et termine par une intonation montante, invite Saïma à une réflexion métalinguistique par juxtaposition de deux propositions et ne réagit que lorsque la réponse correcte est prononcée. Ces procédés excluent l'emploi d'un «non». Ils pourraient même viser cette exclusion. C'est la troisième séquence, séquence de correction potentielle, qui paraît la plus intéressante. En effet, Evita renonce non seulement à corriger une forme incorrecte, mais apporte encore une confirmation (*humhum* dit sur un ton d'approbation). Elle renonce par là

non seulement au «non» exprimé directement, mais aussi à toute évaluation négative explicite ou implicite. Une trace de ce choix réside dans le fait que le *humhum* qu'elle exprime ressemble plutôt à un «oui» approximatif qu'à un «oui» ferme. Seul un enjeu d'importance peut justifier une telle attitude. La face paraît ainsi jouer un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Séquence de correction n°2: interaction entre l'enseignante Evita et Tian

1. E: et puis T le week-end/
2. T: (rit) le week-end heu sa samedi (1 sec) tous à la maison
3. E: samedi/
4. T: à la maison tous à la maison
5. E: samedi/ (dit de manière cadencée) hum hum à la maison
6. T: je (rit)
7. E: (s'éclaircit la voix) huhum
8. T: je je je passe hum toute à la maison
9. E: j'étais à la maison
10. T: (ton exprimant la compréhension) hum hum
11. E: alors (légèrement accentué) J'ETAIS à la maison
12. T: alors dimanche aussi
13. E: dimanche aussi
14. T: ouais
15. E: tu as été malade/

Commentaire:

Tournons-nous d'abord vers le type de correction adopté par l'enseignante: c'est elle qui déclenche la correction en (3) et qui apporte l'énoncé grammaticalement correct en (9). Nous assistons donc à une hétérocorrection hétérodéclenchée.

Interprétation:

Tian répond à la sollicitation d'Evita en manifestant ses difficultés de diverses façons. Au niveau paraverbal, nous remarquons que Tian commence par un rire gêné; au niveau verbal, celle-ci manifeste des problèmes de verbalisation qui se traduisent par un *heu*, par une énonciation par étapes du lexème *samedi*, ainsi que par un temps d'arrêt avant la poursuite de l'énoncé. Ces difficultés paraissent être aussi bien en lien avec la face qu'avec l'apprentissage. La séquence latérale pédagogique ouverte par Evita en (3), puis précisée en (5) paraît augmenter la menace liée à la face. En effet, Tian répond en (6) par un *je* accompagné d'un rire gêné. En (8), l'embarras de Tian est manifeste: elle répète trois fois le pronom personnel *je* qu'elle fait suivre d'un *hum*. Elle termine ensuite son

énoncé en utilisant un verbe au présent: *passe*. Evita renonce alors en (9) à sa stratégie de relance et apporte l'énoncé correct: *j'étais à la maison*. En réponse, Tian exprime un *hum hum* exprimant par son intonation la compréhension. La suite laisse planer le doute sur la réalité de cette compréhension. Malgré la sollicitation implicite d'Evita qui répète en l'accentuant l'énoncé correct et n'invite pas Tian à passer à un autre sujet, celle-ci ne ratifie pas cet énoncé et s'oriente vers un nouveau thème. On peut donc se demander si cette dernière a compris le contenu de cette séquence latérale. Son *hum hum* exprimant la compréhension pourrait avoir pour but d'inciter l'enseignante à passer à autre chose, et à lever ainsi la menace pesant sur sa face positive. Cette hypothèse semble confirmée par le choix que fait Tian de privilégier le contenu (elle ferme, en quelque sorte, la séquence latérale ouverte par Evita), ainsi que par l'attitude adoptée par Evita puisque celle-ci renonce à poursuivre la séquence latérale pédagogique centrée sur la forme; elle se contente de répéter l'énoncé de Tian et passe à un autre thème.

Observons de plus près les stratégies adoptées par l'enseignante. Nous constatons que celle-ci ne recourt au «non» à aucun moment. Lorsqu'il s'agit de corriger l'énoncé incomplet de Tian, Evita apporte elle-même la forme correspondant à la norme après avoir accueilli plusieurs propositions incorrectes. A une forme incorrecte se substitue donc une forme correcte sans recours à une évaluation négative explicite . Que faut-il penser de cette stratégie d'évitement ? Une observation attentive montre que l'évaluation négative explicite aurait dans ce cas une fonction de préparation par rapport à la forme corrigée qui suit et que sous cet angle elle devrait plutôt protéger la face de l'apprenant (en lui évitant une correction abrupte). L'évitement de toute évaluation négative explicite dans ces circonstances paraît indiquer qu'une telle stratégie constitue une menace particulière pour la face positive et que le «non», dans ce qu'il a de direct, pourrait être encore plus menaçant.

De son côté, Tian montre son souhait de terminer la séquence latérale pédagogique ouverte précédemment par l'enseignante en orientant son énoncé résolument vers le contenu. Comment Evita va-t-elle réagir ? Nous voyons que cette dernière renonce à sa demande à propos de la forme et se tourne, elle aussi, vers le contenu. Il y a ajustement de la part d' Evita qui semble déceler immédiatement, suite à ce passage au contenu, la présence d'une menace pour la face positive de Tian. Ce changement de focalisation de la part de l'enseignante pourrait être interprété comme du travail de

figuration destiné à protéger la face de Tian. Par là, une partie du contenu du contrat didactique implicite qui régit le travail et le comportement dans cette classe (et avec cette enseignante) devient visible. Nous voyons que l'enseignante privilégie, si c'est nécessaire, l'aspect «face» par rapport à la poursuite de la séquence didactique portant sur la forme.

Nous pouvons faire ici un lien entre face et apprentissage: le respect de la face de l'apprenant semble jouer un rôle essentiel dans les processus d'enseignement/apprentissage. En outre, comme nous l'avons vu précédemment, les problèmes de face peuvent interférer avec l'apprentissage.

Dans la suite, j'observe les interactions des deux autres enseignantes, Marie-Jane et Mireille, avec les mêmes participants. Comme ces deux enseignantes utilisent quelques «non», j'analyse les séquences où un «non» apparaît explicitement.

Analyse des interactions entre l'enseignante Marie-Jane et ses apprenants

Marie-Jane prononce «non» à neuf reprises au cours des deux périodes enregistrées; quatre concernent la gestion d'un exercice et un la mauvaise compréhension d'une consigne.

Séquence de correction n°3: interaction entre l'enseignante Marie-Jane et Saima

Marie-Jane se tient devant son bureau, le livre d'exercice à la main. Elle interroge les apprenants tour à tour d'un ton exprimant la bonne humeur. L'objectif de ce deuxième cours de la matinée est la répétition du pronom *en* appris précédemment. Les apprenants font, oralement, un exercice du livre.

1. M-J: (s'adresse à S) S (indique le numéro de phrase) sept
2. S: (1 sec) vous (2 sec) vous gagnez beaucoup de argent/
3. M-J: (ton plus léger, voix plus forte) non S on est au numéro 7
4. S: hum:
5. X: sept
6. S: sept/
7. M-J: oui:
8. X: (murmure) vous avez beaucoup d'amis ici
9. S: (voix forte) nous vous prenez (voix plus basse) vous avez/ (voix plus forte) vous avez beaucoup de amis ici

Commentaire:

L'enseignante indique à Saïma en (1) par un «non» explicite qu'elle s'est trompée de phrase. L'indication du numéro de la phrase à lire suit immédiatement. Il ne s'agit pas d'une hétérocorrection hétérodéclenchée portant sur une réponse qui ne satisfait pas à la norme, mais d'une information qui concerne la gestion de l'exercice (niveau métadiscursif). Il y a ouverture d'une séquence latérale informative à ce sujet en (3), séquence qui est fermée en (7) par la confirmation de Marie-Jane à Saïma. En (9), Saïma lit une phrase d'une voix assurée, puis se rend compte qu'elle se trompe à nouveau de phrase Elle continue en murmurant la lecture d'une autre phrase, la reprend au début, puis la termine d'une voix plus forte.

Interprétation:

Au moment de l'erreur de Saïma portant sur le numéro de la phrase à lire, l'enseignante se trouve dans son rôle d'évaluatrice en phase de meneuse de jeu[7]. Elle a momentanément abandonné sa fonction d'évaluatrice en phase d'appréciation pour régler un problème qui concerne la gestion de l'exercice en cours. Du fait de l'ouverture de la séquence latérale informative, l'objectif pédagogique est, provisoirement, mis de côté. Ce changement de focalisation devrait avoir des conséquences positives sur la face car la menace liée à l'évaluation est levée. Le fait que Saïma prenne la parole d'une voix assurée pour effectuer la suite de l'exercice, avant qu'elle ne se rende compte qu'elle s'est à nouveau trompée, semble aller dans ce sens.

Par ailleurs, un lien peut être établi entre le fait que, sur les neuf occurrences de «non» pendant les deux périodes enregistrées chez Marie-Jane, quatre concernent la gestion d'un exercice et une la compréhension erronée d'une consigne et la problématique de la face. Il semblerait en effet que dans ces contextes le «non» présente une menace moindre pour la face.

Voyons maintenant une séquence lors de laquelle Marie-Jane emploie le «non» explicite pour évaluer le contenu.

[7] Pour mon analyse, je distingue dans la fonction d'évaluateur (cf. Dabène, p. 11 et 12), trois phases différentes: la phase d'*appréciation* (l'enseignant porte un jugement de valeur sur les productions de ses apprenants), celle d'*information* (l'enseignant apporte les éléments d'information nécessaires à une correction de l'énoncé déviant) et celle de *meneur de jeu* (l'enseignant gère l'organisation du cours). Cela me permet d'observer des changements de rôle à l'intérieur même de la fonction d'évaluateur.

Séquence de correction n°4: interaction entre l'enseignante Marie-Jane et Lola

Marie-Jane commence une autre activité, qui vise à exercer la structure *espérer que* avec le futur. Elle vérifie que les apprenants ont compris la consigne en les invitant à proposer, oralement, un exemple.

1.	M-J:	qu'est ce que vous souhaitez pour la bonne année vous espérez quoi pour la personne/
2.	X,Y,Z:	(XXX)
3.	M-J:	j'espère que
4.	L:	tu étais bien
5.	M-J:	tu
6.	L:	tu étais bien/
7.	M-J:	non tu étais c'est derrière
8.	X:	(XXX)
9.	L:	<tu:> serais (XXX)
10.	M-J:	tu seras
11	L:	(XXX)
12.	M-J:	j'espère que tu seras bién d'accord/ quoi encore/

Commentaire:

C'est l'enseignante qui déclenche la séquence de correction. Après deux processus de relance en (5) et en (7), elle finit par apporter la correction (hétérocorrection). Il est intéressant de remarquer qu'ici le *non* est de nouveau assorti d'un commentaire au niveau métalinguistique qui incite Lola, ainsi que les autres apprenants, à la réflexion. La forme proposée par Lola en (9) pourrait en être une trace: *tu étais* devient *tu serais* (une forme pas encore correcte, mais plus proche de la norme *tu seras*).

Interprétation:

Le «non» explicite se trouve à l'intérieur d'un processus de relance: répétition du segment correct de la proposition de Lola (en 5); *non* + invitation à une réflexion métalinguistique (en 7). Il est, comme dans la séquence précédente, immédiatement suivi d'un changement de rôle de l'enseignante: d'évaluatrice en phase d'appréciation, elle devient évaluatrice en phase d'information. La stratégie de relance, qui vise à favoriser le processus de réflexion chez l'apprenant, paraît aussi étroitement liée à la face puisque le changement de rôle de l'enseignante qui lui est associé semble diminuer la menace pour la face positive de l'apprenant. A noter que nous avions déjà émis précédemment l'hypothèse d'un double objectif lié à la stratégie de relance: favoriser l'apprentissage et protéger la face. C'est en (10) que Marie-Jane reprend son rôle d'évaluatrice en phase

d'appréciation en faisant une correction-injonction, et il est intéressant de souligner qu'elle n'utilise pas de «non» à ce moment-là.

Analyse des interactions entre l'enseignante Mireille et ses apprenants

Voyons maintenant les séquences d'interaction concernant l'enseignante Mireille avec les mêmes apprenants. Mireille prononce deux «non» explicites pendant la période observée.

Séquence de correction n°5: interaction entre l'enseignante Mireille et Saïma

Mireille se tient, elle aussi, debout devant son bureau. Alors qu'elle est, dans l'ensemble, très patiente par rapport aux hésitations et aux erreurs commises par les participants, il arrive que sa voix trahisse une pointe d'agacement. La séquence porte sur l'étude du comparatif: les apprenants s'entraînent à mettre différents adjectifs au comparatif. La théorie, expliquée précédemment, figure au tableau. Les apprenants font oralement un exercice du livre. Ils sont interrogés tour à tour par Mireille.

1.	M:	(à L) c'est bien (1 sec) (s'adresse à S) puis maintenant S on arrive à un adjectif qui est TRES: DIFFICILE parce qu'il est spécial
2.	S:	ha
3.	M:	essayez quand même je vais vous expliquer après
4.	S:	nicolas nicolas est moins (2 sec) moins plus plus
5.	M:	ah non moins ou plus vous devez choisir pas les deux hein/
6.	X, Y, Z:	(rire général) ha ha ha
7.	S:	moins moins Roland (XXX) (2 sec)
8.	M:	(ton de menace) S S
9.	X, Y, Z:	ha ha ha
10.	M:	(écrit au tableau) nicolas: roland
11.	S:	<du:>
12.	M:	ça fait deux oui d'accord on vous donne un adjectif vous pouvez choisir un ou deux
13.	S:	(murmure) ouais
14.	M:	choisissez alors maintenant on fait celui-là
15.	S:	(XXX)
16.	M:	alors nicolas heu est
17.	S:	est
18.	X:	(murmure) nicolas
19.	M:	maintenant vous choisissez plus moins aussi (1 sec) comme vous voulez
20.	S:	aussi
21.	M:	alors aussi (2 sec) bon
22.	S:	bon <u>aussi</u>

23.	M:	aussi kk AUSSI BON: puis après/
24.	X:	aussi bon que
25.	S:	(murmure) aussi bon que
26.	M:	que ouais on emploie plus moins aussi vous choisissez après on met (montre au tableau) l'adjectif ici aussi bon aussi intelligent aussi beau comme vous voulez et puis après tout de suite (montre au tableau)
27.	S:	que
28.	M:	que d'accord /
29.	S:	(murmure) aussi beau que
30.	M:	d'accord (3 sec) S est aussi grande que&
31.	X:	&M
32.	Y:	(XXX)
33.	M:	exactement (1 sec) bien (XXX) avec l'adjectif bon

Commentaire:

Comme Saïma a proposé une réponse incorrecte, Mireille la relance en apportant en (5), après l'expression d'un *non*, un complément d'information, puis lui indique implicitement en (8) que sa proposition est incorrecte. A noter que la manière de procéder de Mireille provoque par deux fois un rire général. Mireille ouvre ensuite, en (10), une séquence latérale pédagogique qui se terminera en (33).

Interprétation:

Après avoir préparé Saïma à une erreur possible en raison de la difficulté de l'exercice à faire, en (1) et (3), et avoir ainsi protégé la face positive de cette apprenante, l'enseignante remarque que le problème se trouve ailleurs: Saïma n'a pas compris la structure de la forme à apprendre. Mireille réagit par un «non» explicite qu'elle fait suivre d'une information. Nous trouvons ici, de nouveau associés, un «non» explicite et une intervention métalinguistique pour laquelle l'enseignante quitte momentanément son rôle d'évaluatrice en phase d'appréciation pour adopter celui d'évaluatrice en phase d'information. La menace forte qui pèse sur la face de l'apprenant du fait de l'expression de ce «non» devrait, selon nos observations antérieures, être atténuée par le choix d'une stratégie de relance connue pour favoriser l'autocorrection, ainsi que par le changement de rôle de l'enseignante. Or Saïma, après avoir fait une tentative de réponse, paraît freinée dans sa réflexion. Une menace semble ainsi courtcircuiter le processus de relance (souvenons-nous que la manière de relancer Saïma choisie par Mireille provoque à deux reprises un rire général) et, par là, influencer l'apprentissage. Cette séquence nous pousse à nuancer la remarque faite précédemment que la stratégie de relance choisie par l'enseignante, ainsi qu'un changement de rôle de cette dernière pourrait

«diluer» la menace sur la face positive de l'apprenant. En effet, il s'agit de tenir compte également de la manière dont l'enseignante relance l'apprenant (que ce soit au niveau du ton ou du contenu), ce qui a des conséquences sur la face et, par là, pourrait en avoir sur l'apprentissage.

Synthèse-conclusion

Cette analyse a montré que le phénomène d'évitement du «non» explicite observé dans mon domaine d'activité se répète dans le contexte d'une école de langue. En effet, les trois enseignantes observées évitent de corriger les réponses incorrectes, partiellement correctes ou incomplètes de leurs participants par un «non» explicite. Elles préfèrent recourir à des stratégies d'évitement de différents types: accueil de toutes les réponses incorrectes jusqu'à l'occurrence de la réponse correcte qui est alors agréée, substitution de la réponse incorrecte par la réponse correcte sans passer par l'étape de l'évaluation négative (l'erreur n'est pas thématisée), passage au niveau métalinguistique sans recours à l'évaluation négative explicite et, enfin, emploi de l'adverbe *alors* en lieu et place du «non» ou de l'évaluation négative explicite. Cette stratégie globale d'évitement semble avoir un lien aussi bien avec la sauvegarde de la face qu'avec l'encouragement à l'apprentissage.

Dans le cadre de ces stratégies d'évitement, nous voyons que les enseignantes recourent à différents modes de correction dont nous pouvons dégager deux grands types: la correction-injonction, qui apparaît à de rares occasions dans notre corpus, et la correction sous forme de relance, la plus fréquente. Celle-ci se manifeste sous diverses formes: répétition de la séquence correcte suivie d'une intonation montante, d'un *hum hum*, d'une incitation à une réflexion métalinguistique; incitation à une réflexion métalinguistique par proposition d'un choix de formes; incitation à une réflexion métalinguistique par une information de type métagrammatical.

Ces diverses stratégies de relance ont, en général, un effet positif sur la face de l'apprenant car elles favorisent l'autocorrection. Par le fait qu'elles permettent et encouragent l'élaboration d'hypothèses chez l'apprenant, elles ont probablement aussi des conséquences favorables sur l'apprentissage. Elles paraissent ainsi viser un double objectif: protéger la face et favoriser l'apprentissage. Cette observation doit être nuancée car les conséquences sur la face et sur l'apprentissage d'une démarche de relance dépendent de la manière dont celle-ci est réalisée (de son contenu, du ton utilisé). Il s'agit donc d'être attentif non seulement au mode de correction, mais aussi à sa

réalisation, qui dépend des représentations de l'enseignante quant aux processus de transmission du savoir et des choix qu'elle fait au moment de la correction.

Les comportements attribuables à des problèmes de face observés chez les apprenants mettent en évidence l'existence d'une relation entre type de correction (auto-, hétérocorrection; auto-, hétérodéclenchée) et face. Cette relation varie en fonction de différents critères, tels que la tâche, le contexte dans lequel la correction a lieu, ainsi que la manière dont celle-ci est réalisée par l'enseignante. Il ressort également de nos observables que les problèmes de face influencent les processus d'enseignement/apprentissage à un degré variable.

Comme les apprenants manifestent, au moment de la correction, des problèmes liés à la face, nous pouvons supposer que le contrat didactique qui assure la gestion du travail en classe, et qui varie en fonction de chacune des enseignantes, n'assure qu'une protection partielle de la face des apprenants. Ce fait peut être imputé aux représentations qu'a chaque interactant (enseignante et apprenants) quant au savoir et à ses processus de transmission, représentations qui rendent difficile l'ajustement de la communication didactique. Cet élément est particulièrement pertinent dans une classe multiculturelle, où les attentes implicites sont extrêmement difficiles à décoder.

Lorsque nous changeons de perspective d'analyse et observons les occurrences du «non» explicite dans notre corpus, nous observons que ce «non» apparaît dans deux contextes différents: dans le contexte de la gestion de l'exercice en cours (on a alors passé du niveau linguistique ou métalinguistique au niveau métadiscursif) et dans le contexte d'une correction portant sur la forme. Le «non» est alors immédiatement suivi d'une information de type métalinguistique.

Ces deux grands contextes d'apparition du «non» sont étroitement liés aux rôles adoptés par l'enseignante. Le premier se caractérise par le fait que l'enseignante se trouve dans son rôle d'évaluatrice en phase de meneuse de jeu, le deuxième par un changement de rôle de l'enseignante, d'évaluatrice en phase d'appréciation à évaluatrice en phase d'information. Dans ces deux cas, l'enseignante a quitté momentanément une fonction particulièrement menaçante pour la face de l'apprenant.

Le fait que les trois enseignantes renoncent à une correction contenant à la fois le «non» et une évaluation négative explicite confirme que ce «non» pèse lourdement sur la face.

Cette réalité d'un évitement généralisé du «non» explicite dans les séquences de correction d'une classe de L2 mériterait d'être approfondie. Il s'agirait de distinguer quels sont les différents niveaux d'analyse de cet événement conversationnel qu'est l'évitement du «non», ou son utilisation limitée à des contextes précis, soit: sa place dans une théorie de l'apprentissage, sa signification dans une dynamique relationnelle, ainsi que le rôle joué par les représentations dans cette situation d'apprentissage des langues en milieu institutionnel avec des apprenants multiculturels.

Conventions de transcription

chevauchement d'énoncés	A: xxxxxxxxx B: xxxxxx
interruption	A: xxx[B: [xxxxx
énoncés simultanés	A: xxx x xxxx [B: xxxxxxxxxxxx xx
enchaînement entre énoncés sans rupture	A: xxx xxx xxxxx& B: &xxxx
pauses	n°secondes
intonation montante	/
intonation descendante	\
accentuation (insistance, expression)	MAJ
mots inachevés	-fin je voul- pouvais
allongement des syllabes	:ou::
liaison remarquable	^
absence remarquable de liaison	[illegible]
liaison sans enchaînement	^,
commentaires du transcripteur	(rire) (voix basse)
segment inaudible	(XXX)
transcription phonétique	<fonetik>

Bibliographie:

Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV*, 29.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* 1.

Bange, P. (1994). Interstructuration sociale d'une classe de langue. In: Trognon, A., Dausendschön-Gay, U., Kraft, U.& Riboni, Ch. (eds): *La construction interactive du quotidien*. Presses Universitaires de Nancy.

Calvé, P. (1988). Immersion: How High Will the Baloon Fly ? In: Calvé, P (ed) *Aspects of/de l'immersion*. Conseil ontarien de recherches pédagogiques.

Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question *The canadian Modern Language Review*, 48, 3. University of New Brunswick.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *DRLAV*, 32.

Dausendschön-Gay, U.& Kraft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact. In: Russier, C. et al. (éds): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-provence: Université de provence.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py. B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fugier, H. (éds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris. Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris. Minuit.

Kasper, G. (1986). Repair in Foreign Language Teaching. In: Kasper, G. (éd): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus Univ. Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle. In: Isaac, J.: *Le parler frais d' Erving Goffman*. Paris. Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*, Vol. 3. Armand Colin. Paris.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: social organisation in the classroom*. Cambridge Mass., Londres: Harvard University Press.

Mondada L. & Py, B. (1993). Vers une définition interactionnelle de la notion d'apprenant. In: Pochard, J.-CH. (eds): *Profils d'apprenants*. Saint-Etienne. Publication de l'Université de Saint-Etienne.

Perret-Clermont, A.N. (1984). Quel est l'enjeu des situations didactiques ? In: Giordan, A. & Martinand, J.-L. (eds): *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques*. VIe journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix.

Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation. *Etudes de Linguistique appliquée*, 44.

Schegloff, E. Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation, *Language*.

Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le Contrat Didactique: un Cadre Interprétatif pour Comprendre les Savoirs Manifestés par les Elèves en Mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 1, 2.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1987). Les mécanismes de la communication didactique. Document CAP/CE. Université de Neuchâtel.

TRAvaux NEuchâtelois de Linguistique, 1998, 28, 41-61

ANALYSE HIÉRARCHIQUE ET FONCTIONNELLE DU DISCOURS: CONVERSATIONS ENTRE BASKETTEURS À PLUS DE DEUX LOCUTEURS

Fabrice JEANNERET

This paper explores a new field of research using a theoretical tool called *The Geneva Model* developed in the 1980s. It deals with multi-party spontaneous speech and is both a hierarchic and functional analysis. One of the focus in this study is based on the difficulty to analyse conversations between several speakers (more than two) and to draw up formal structures in conversational organization. It turns out that this model does not always enable us to give a full formal description of such dialogues and, as a consequence it has to be widened structurally and thematically on a larger scale. This article provides different views and interpretations of conversations between players of a Basketball team.

Introduction[1]

Jusqu'à présent, la littérature de l'analyse conversationnelle s'est essentiellement intéressée à étudier des conversations dyadiques, où l'organisation des prises de parole dépend de l'alternance systématique entre les différents locuteurs. Dans notre étude, nous avons examiné des cas où l'organisation du discours n'est régie par aucune règle fixe, puisqu'il est produit par plus de deux locuteurs. Ce travail s'intègre dans le domaine de l'analyse du discours. L'ouvrage de référence est *L'articulation du discours en français contemporain* de Roulet et al. (1985)[2] (cf. aussi Roulet 1981, 1986). Les auteurs travaillent sur des conversations authentiques et développent un modèle du discours représenté par des structures formelles, communément appelé *modèle de Genève*.

[1] Cet article présente les grandes lignes de mon mémoire de licence, soutenu en octobre 1996, sous la direction de Christian Rubattel.

[2] Les auteurs suivants ont collaboré à cet ouvrage: A. Auchlin, J. Moeschler, E. Roulet, C. Rubattel et M. Schelling.

Théoriquement, le modèle peut s'appliquer aussi bien à des textes monologaux (produits par un seul locuteur; exemple: éditoriaux de journaux), qu'à des textes dialogaux (produits par deux locuteurs ou plus).

Le choix du corpus a été élaboré et analysé en fonction d'une certaine insuffisance du modèle à décrire des conversations pluri-locuteurs. Cette étude a permis de soulever des questions concernant notre outil de travail et de proposer une extension au niveau de l'analyse hiérarchique du discours, afin de pouvoir rendre compte structurellement de conversations à plus de deux locuteurs.

Corpus

Nous avons choisi d'enregistrer des conversations authentiques au sein d'une équipe de basketball dont l'auteur-enquêteur fait partie. Le corpus est constitué de conversations spontanées qui sont enregistrées à l'insu des autres participants.

Les données récoltées constituent un corpus de trois conversations pluri-locuteurs:

1. **Conversation-vestiaire** est une conversation dans un vestiaire avant un match. L'enregistreur est placé au milieu de la pièce à l'intérieur d'un sac et est enclenché discrètement. Les locuteurs A, C, G, P et Z participent à cet enregistrement.

2. **Conversation-voiture n°1** est une conversation effectuée dans une voiture durant le trajet, avant un match. Elle comporte trois participants, C, E et V, dont l'enquêteur placé devant, muni d'un micro incorporé à un walkman.

3. **Conversation-voiture n°2** est une conversation identique à la n°1, sauf qu'elle implique quatre locuteurs, C, E, P et Z. Cette conversation est la plus riche des trois et constitue la majeure partie des exemples analysés.

Le corpus étudié dans ce travail est constitué d'exemples à trois ou quatre locuteurs, qui nous ont particulièrement intéressé. Nous ne traitons pas de la différence entre trois et quatre locuteurs mais nous nous limitons à l'analyse d'extraits à plus de deux locuteurs.

Organisation

Dans un premier temps, nous nous bornons à exposer la problématique à laquelle on est confronté lorsqu'on analyse des conversations à plus de deux locuteurs. Dans un deuxième temps, nous démontrons une certaine insuffisance du *modèle de Genève* à pouvoir décrire des conversations à plus de deux locuteurs, en proposant certaines hypothèses, permettant une description configurationnelle des structures du discours.

Le but de ce travail est d'apporter certains éléments de réponses et de contre-arguments au modèle de Genève qui, il faut le préciser, fonctionne très bien dans des situations de discours dialogales correspondant le plus souvent à des transactions commerciales. Notre corpus n'offre pas ce genre d'interactions verbales; il n'existe pas de règles préalables qui précisent que tel participant jouera plutôt le rôle du locuteur ou de l'interlocuteur. C'est pourquoi, il s'agit de montrer qu'une conversation pluri-locuteurs spontanée peut difficilement être interprétée dans le *modèle de Genève*, mais qu'elle exige une certaine extension au niveau de la structure hiérarchique du discours et de surcroît au niveau de l'interprétation.

Conversations à plus de deux locuteurs: problèmes généraux

Nous allons décrire de façon générale les difficultés auxquelles on est confronté lorsqu'on analyse des conversations pluri-locuteurs. Différents facteurs entrent en ligne de compte dans une conversation à plus de deux participants:

- Le locuteur qui ne parle pas peut avoir plusieurs statuts; il peut représenter le destinataire direct ou indirect ou être l'objet d'une adresse collective. Notre corpus comprend des enregistrements où le critère de l'espace situationnel, occupé par chacun des participants, joue un rôle important dans le déroulement de la conversation.
- Il existe des indices de nature verbale et gestuelle: l'intonation, certains propos peuvent concerner plus directement tel ou tel interlocuteur, l'orientation du corps et la direction du regard sont autant de marques distinctives qui servent d'indices constitutifs pour identifier le destinataire de telle ou telle intervention.

  Pourtant pour notre analyse, nous nous limitons aux aspects verbaux de l'interaction; nous excluons donc les éléments extralinguistiques décrits ci-dessus, et nous faisons abstraction de l'intonation.

- Les chevauchements: a priori nous pouvons penser qu'une conversation pluri-locuteurs contient un grand nombre de chevauchements entre les différents participants. Paradoxalement, dans notre corpus, les énoncés chevauchés sont très rares et les conversations à deux en parallèle également, voire inexistantes.

Nous pouvons faire les observations suivantes à partir de notre corpus:

- Le statut des participants impliqués dans l'interaction ne cesse de se modifier au cours de son déroulement: selon les différents thèmes amenés et développés au cours de la conversation, un destinataire second peut occuper la place du destinataire initial ou vice-versa; ou bien encore, une conversation à trois locuteurs peut devenir un échange à deux locuteurs et inversement.
- Nous pouvons signaler le cas où l'un des participants reste silencieux pendant une durée prolongée, laissant les autres locuteurs prendre part à la conversation.
- Il peut arriver aussi qu'une intervention soit construite par deux locuteurs (cf. Thérèse Jeanneret 1988, 1991 sur la notion de co-énonciation), ou qu'une intervention initiative soit le fait d'une adresse collective, nécessitant parfois deux réactions différentes ou plus.
- Il y a des moments dans l'échange où la place conversationnelle est ouverte à tous les interlocuteurs. Le locuteur qui finit une intervention ne désigne pas forcément le destinataire suivant et il peut reprendre la parole, au même titre que les autres interlocuteurs; c'est pourquoi il est difficile de placer une frontière entre les différentes interventions. Un même locuteur peut également assumer deux interventions successives.

Illustrations

Nous allons analyser notre corpus à l'aide de notre outil de travail en tenant compte des différents problèmes soulevés jusqu'à présent pour ce genre de conversations. Pour commencer, nous allons illustrer quelques cas de figures où le modèle nous permet — sans modification — de décrire des structures formelles. Nous pouvons considérer ce premier échange ci-dessous, construit à trois locuteurs, comme étant l'illustration d'un échange réparateur classique, selon la terminologie de Roulet et al.

Exemple 1

E — I	I1	E84:- Marc i veut rev'nir jouer avec nous
	I2	C85:- ouais ouais
		[
	I3	V86:- ouais
	I4	E87:- ah ouais ah ben c'est chouette.

A partir de cet exemple, nous pouvons poser la question de savoir si un échange réparateur simple ou complexe peut contenir une question produite par deux locuteurs différents ou faire l'objet d'une intervention évaluative double. Il s'agit de savoir si c'est un phénomène propre à la fonction illocutoire réactive ou s'il peut s'étendre aux autres fonctions, initiative et évaluative.

Thérèse Jeanneret (1991) met en évidence le fait que l'on peut construire une intervention avec l'aide d'un autre locuteur. On parle de mouvement coopératif en présence d'un échange entre les deux interlocuteurs, et de mouvement conjoint avec *co-énonciation*, lorsque l'énoncé d'un locuteur est terminé par un autre. Et c'est précisément ce cas qui nous intéresse.

Nous pouvons constater à travers notre corpus qu'il est assez fréquent de voir plusieurs locuteurs participer à la fabrication d'une intervention initiative, réactive ou évaluative.

L'exemple ci-dessous présente un mouvement discursif conjoint par subordination rétroactive: une première réponse de P est présentée comme réponse et est potentiellement constitutive d'échange. Le locuteur E, dans un deuxième temps, vient compléter la réponse de P. Et c'est justement cette seconde intervention que le locuteur C prend en considération pour évaluer la réponse et clore l'échange. Nous subordonnons l'intervention P312 à E313 car il nous est possible de la supprimer, et nous savons que la suppression d'un élément subordonné constitue un test pour découvrir une intervention directrice. A travers cet extrait, nous démontrons que l'intervention du locuteur E donne lieu à un mouvement discursif qui s'articule au premier conjointement et non pas coopérativement.

Exemple 2

E		I	C311	Comment ça s'fait qu'Claude vient vient faire le match/
	I	Is	P312	il était officiel j'crois
		Ip/I	E313	c'est Gus qui lui a téléphoné j'crois
		I	C314	ah c'est parc'qu' pour jouer p't'être Gus ce soir.

A plus de deux locuteurs, nous observons une certaine variation par rapport au schéma traditionnel de l'échange réparateur standard. En fait, nous rencontrons des exemples où l'alternance des locuteurs L1/L2/L1 est bouleversée, si bien que l'évaluation peut être réalisée par l'un des trois interlocuteurs participant à la conversation.

Exemple 3

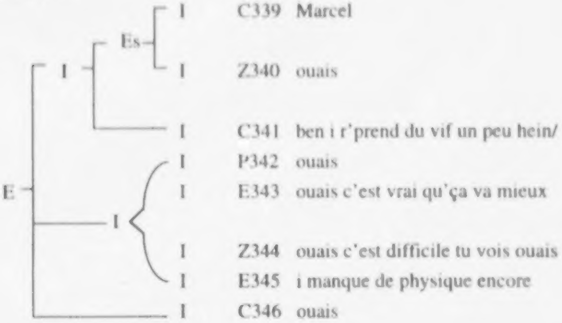
E		I	C115	Zeljko il est toujours motivé d'marquer mais i râle plus hein maintenant/
	I	I	E116	ouais
				[
		I	V117	ouais ouais
		I	E118	surtout quand ça ça marche pas.

Ici, c'est le locuteur E qui termine l'échange par une évaluation de la question initiative de C, tout en ayant répondu auparavant en complicité avec V. Ces deux interventions chevauchées sont manifestement des réactions similaires, c'est pourquoi elles sont coordonnées et représentent une seule intervention à titre de réaction à l'intervention initiative de C.

Nous remarquons ici qu'un même locuteur E peut contribuer à la réponse et produire l'évaluation. Plusieurs indices nous autorisent à penser qu'en E118, il s'agit bien d'une évaluation. Tout d'abord, l'intervention elle-même est révélatrice puisqu'elle constitue la fin d'un échange; en effet, la suite de la conversation comporte une pause de quinze secondes. Dans un deuxième temps, nous pouvons prétendre que les réponses chevauchées de E116 et V117 *ouais* donnent en fait lieu à des interventions implicites plus longues que celles énoncées telles que *ouais il râle plus maintenant*. En plus, la redondance en V117 *ouais ouais* permet de séparer les deux

interventions de E116 et E118 et ceci nous amène à penser par conséquent que l'intervention E118 constitue une évaluation.

Exemple 4



L'intervention intermédiaire, composée elle-même de quatre interventions, constitue ce que nous appelons une **intervention collective**, par rapport au nombre des constituants et des locuteurs; mais elle s'analyse comme une seule intervention réactive-initiative, dialogale et monologique, compte tenu des propos similaires enregistrés par les différents participants.

Par intervention collective, nous entendons une intervention produite par plusieurs locuteurs, répondant au même contenu argumentatif et ne suscitant aucun chevauchement. Il s'agit de plusieurs interventions combinées en une seule intervention maximale; intervention formée par deux locuteurs et plus. A la différence d'un cas de co-énonciation, une intervention collective ne contient pas de subordonnée.

Le modèle de Genève ne nous fournit aucun élément théorique pour désigner ce genre d'interventions à plusieurs locuteurs. En acceptant le principe de l'intervention collective, le modèle peut décrire des extraits de conversation pluri-locuteurs sans engendrer de grandes modifications au sein de sa théorie, et surtout il peut élaborer des structures formelles de manière simple et adéquate.

Dans ce genre de corpus, nous observons fréquemment des cas de co-énonciation; les interlocuteurs donnent souvent leur avis à tour de rôle, apportant à chaque nouvelle intervention un détail supplémentaire qui permet de construire des interventions collectives. C'est au niveau de la réponse que nous rencontrons la majeure partie de ces phénomèmes, où la réaction est co-énoncée par les autres interlocuteurs.

Jusqu'à présent, nous avons mentionné les principales difficultés auxquelles il faut faire face lorsqu'on analyse des conversations à plus de deux locuteurs. Nous avons déjà abordé quelques nouvelles notions indispensables à la description du modèle et aux structures formelles. Par la suite, nous allons débattre de certains cas d'analyse pour lesquels le modèle de Genève ne fournit pas tous les éléments nécessaires et présente une certaine insuffisance que nous allons tenter de combler en partie en proposant certains éléments de réponses.

Cas d'analyse pratique et extension du modèle

Le modèle actuel ne permet pas l'élaboration de certaines structures hiérarchiques et fonctionnelles à plus de deux locuteurs et nous avançons quelques hypothèses afin d'étendre le modèle de Genève qu'il permette alors de rendre compte de ce genre de conversations. Nous abordons plusieurs difficultés auxquelles nous avons été confronté durant notre analyse et apportons quelques solutions aux questions que nous nous sommes posées.

L'inventaire des problèmes qui se posent n'est pas exhaustif car notre analyse se limite à nos conversations; nous sommes tout à fait conscient que d'autres analyses de corpus à plusieurs locuteurs aboutiraient certainement à d'autres résultats. Néanmoins, nous pensons que nos hypothèses peuvent également servir à toute conversation pluri-locuteurs. Dans ce genre d'analyse, une certaine part de subjectivité entre en ligne de compte et de ce fait il y a souvent plusieurs interprétations différentes. Il n'y a souvent pas de structure unique au niveau de l'analyse. Nous ne prétendons en aucun cas que notre analyse est la meilleure ou l'unique possibilité d'interprétation.

Conventions de transcription

Certains exemples à trois ou quatre locuteurs imposent, pour être intelligibles, une bonne mise en page de la transcription. La solution que nous avons retenue permet de visualiser les différentes interventions enchaînées par les locuteurs[3]. Les transcriptions sont disposées en colonnes; chaque colonne correspond à un locuteur et chaque nouvelle intervention constitue une ligne ou une case supplémentaire. La grandeur

[3] Cf. Luscher (1989, 1995, 1996).

des cases varie selon la longueur de l'énoncé. Nous considérons un énoncé complet de la part de l'interlocuteur comme une intervention. Cette représentation prend l'aspect d'un tableau à double entrée avec, à la verticale, chaque locuteur avec un numéro correspondant aux interventions énoncées dans la conversation et, à l'horizontale, les différents locuteurs, classés selon leur ordre d'apparition dans la conversation, de gauche à droite.

La rareté des chevauchements nous évite des exemples où deux interventions se trouveraient sur la même ligne. Notre système s'apparente par la forme à celui utilisé par Luscher, mais il est simplifié car nos conversations nous le permettent. Notre question ne porte pas sur la frontière des interventions mais plutôt sur leur enchaînement et, en particulier, les enchaînements à plus de deux locuteurs.

Illustrations

Le premier cas qui nous intéresse est un extrait de conversation à trois locuteurs. Nous avons déjà observé qu'un échange à trois locuteurs pouvait être constitué d'une réponse coordonnée de la part des interlocuteurs, ou d'une question-réponse co-énoncée.

Qu'en est-il maintenant d'une intervention initiative d'échange adressée à deux interlocuteurs et donnant lieu à deux réactions totalement différentes ? A partir de là, l'échange peut être binaire[4] (une seule intervention réactive coordonnée), ou ternaire (chacun des interlocuteurs produit une intervention réactive).

Traverso (1995), dans ses analyses de conversations à trois participants, distingue deux échanges ternaires qui nous intéressent ici:

1) «Les deux interventions réactives sont indépendantes (l'une sans l'autre permettant d'obtenir un échange satisfaisant aux différentes conditions de complétude)».

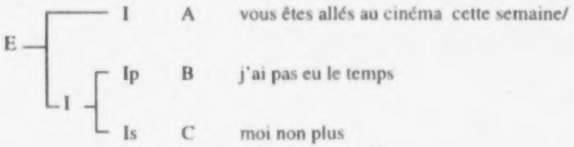
Exemple 5

E		I	A	vous allez bien/
	I {	I	B	oui
		I	C	très bien

[4] Un échange binaire comporte deux constituants, un échange ternaire en comporte trois.

2) «Dans un rapport de dépendance, la seconde venant en quelque sorte se greffer sur la première et n'étant pas, à elle seule, susceptible de satisfaire l'échange» (p.32).

Exemple 6

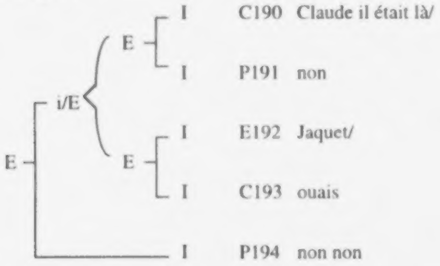


Il faut remarquer que les exemples décrits par Traverso constituent deux découpages distincts de l'échange. Le premier extrait montre deux interventions réactives allant dans le même sens, c'est pourquoi elles sont coordonnées pour ne former qu'une intervention.

En revanche, dans le deuxième extrait, le locuteur C enchaîne directement par rapport à la réaction de B; un échange entre A et C n'est pas possible; c'est pourquoi on pose que l'intervention C est subordonnée à l'intervention précédente.

Examinons maintenant un extrait de notre corpus:

Exemple 7



Nous constatons que l'intervention initiative de C *Claude il était là/* appelle deux réactions de la part des deux autres interlocuteurs. Jusqu'à présent, nous avons toujours analysé des exemples où les réactions se rejoignaient d'une façon ou d'une autre, soit par coordination, par chevauchement ou par subordination.

Dans ce cas, nous sommes en présence de deux réactions distinctes de la part de P et E. La première constitue une affirmation, à fonction réactive; la seconde possède une fonction réactive-initiative, puisqu'elle appelle une question. La réaction du locuteur E empêche le locuteur C de clore

l'échange par une phrase du genre *ah bon il n'était pas là* ou de l'amplifier en demandant des précisions.

Dans cet échange, c'est le locuteur P en l'occurrence qui réitère sa première réponse, faisant office de clôture d'échange. Pour l'ensemble des trois locuteurs, la complétude interactionnelle est atteinte par la reconfirmation de l'énoncé P194 *non non*.

Il faut relever qu'il s'agit d'un échange construit à trois locuteurs; il est composé de deux échanges intermédiaires répondant à l'initiative du locuteur C, mais complémentaires puisqu'ils se rejoignent en fin d'échange par l'entremise de l'intervention P194.

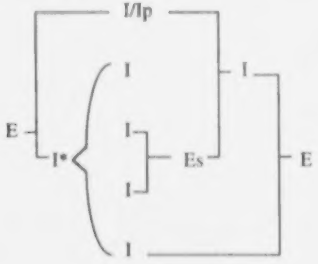
La structure décrite ci-dessus est le résultat de l'application standard du modèle de Genève à cet extrait. Cette structure présente l'avantage de ramener l'extrait à un échange à trois locuteurs mais dénote également un inconvénient.

En effet, la réaction du locuteur E192 *Jaquet/* est définie comme un échange coordonné par rapport aux deux premières interventions. En fait, la réaction du locuteur E192 ne tient pas compte de la réponse de P191 mais réagit directement à la question initiative de C. Il s'agit plutôt d'un échange enchâssé par rapport à l'intervention initiative de C190, illustrant un mouvement discursif coopératif entre E et C. C'est pourquoi la structure illustrée ci-dessus ne reflète pas complètement notre interprétation.

Contrairement aux échanges ternaires décrits par Traverso, les deux réactions sont indépendantes certes, mais ne peuvent pas être coordonnées puisqu'elles diffèrent largement par leur forme et leur contenu.

Nous suggérons une nouvelle structure qui prend mieux en compte la double réaction des interlocuteurs par rapport à l'intervention initiale:

Exemple 8



C190 Claude il était là/

P191 non

E192 Jaquet/

C193 ouais

P194 non non

Par rapport au modèle de Genève, nous constatons que cette structure présente un aspect novateur puisqu'elle se développe à droite et à gauche[5]. Nous remarquons que les deux côtés ne sont pas indépendants car P194 est commune aux deux structures.

Comme nous venons de le démontrer, l'intervention du locuteur E réagit directement par rapport à la question posée par le locuteur C; c'est pourquoi un développement bilatéral nous indique, sans équivoque possible, les deux réactions différentes des deux interlocuteurs. Il permet surtout de résoudre des complications au niveau de la structure elle-même (problèmes de chevauchement, d'entravement), et, par conséquent, de clarifier la situation.

L'intervention P194 *non non* est intéressante car elle a une double articulation en même temps qu'elle clôt l'échange. Cette intervention constitue la fin d'un échange global, construit à trois locuteurs et qui comprend lui-même deux mini-échanges organisés autour de l'initiateur C.

A droite de la structure, l'intervention P194 permet de clore l'échange entre C190, E192, C193 et P194. Formellement, nous rattachons l'intervention P194 à l'échange maximal par une branche de la structure hiérarchique, conformément au modèle.

A gauche, nous coordonnons les deux interventions de P191 et P194 qui réitère simplement sa réponse en guise de clôture d'échange. Nous plaçons **une étoile** (*) pour marquer l'intervention comprenant les deux interventions coordonnées par une accolade. Cela nous permet de clarifier la situation, à savoir que l'accolade ne prend pas en considération l'ensemble de ce qui se trouve à sa droite, mais relie seulement deux interventions ayant le même poids argumentatif et énoncées par le même locuteur[6].

Au regard de cet exemple, nous constatons qu'il est relativement difficile d'illustrer deux réactions différentes sans bouleverser le modèle. La configuration que nous proposons démontre qu'à l'intérieur d'une même conversation on peut observer deux structures sous-jacentes diverses et complémentaires à la fois. Nous remarquons qu'à l'intérieur d'une

[5] Moeschler, J. et Reboul, A ont utilisé ce genre de structures dans une perspective différente (cf. *Cahiers de Linguistique française* n°6).

[6] Une accolade peut coordonner l'ensemble des interventions qu'elle englobe. L'intervention collective n'est pas alors dotée d'une marque distinctive (*).

conversation pluri-locuteurs, une intervention (ici P194) peut faire l'objet de deux interprétations en même temps.

C'est pourquoi cette façon configurationnelle de décrire ce genre d'échange nécessite une représentation bilatérale qui rende compte de la forme (structure hiérarchique et fonctionnelle) et du sens (interprétation de l'échange).

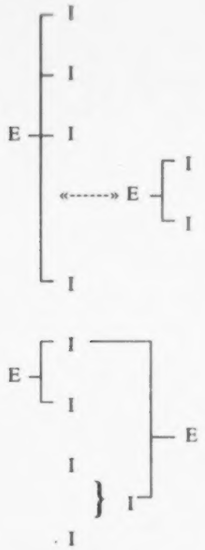
Examinons un autre exemple. Nous trouvons cet extrait transcrit en colonnes, comme mentionné auparavant.

Conversation-voiture n°2 C195-E204

	Locuteur C	Locuteur P	Locuteur E	Locuteur Z
C195	mais t'as pris ses billets Patrick/			
P196		non mais j'l'avais pris l'autre fois hein j'avais d'mandé		
C197	ben on lui d'mande mercredi			
E198			tu descends/	
C199	ouais on va descendre			
P200		on d'mand'ra soir si i l'a		
Z201				mais mercredi y'a un match/
P202		ouais on descend		
C203	contre Pully			
E204			contre Pully	

En considérant cet exemple, nous remarquons qu'il s'agit d'une conversation à quatre locuteurs, mais qui est entrecoupée d'un échange en aparté entre E198 et C199, et d'un deuxième échange entre Z201 et E204, répondant à la réaction du locuteur Z *mais mercredi y'a un match/*. Nous observons qu'il existe une complémentarité des énoncés au sein de la thématique mais qu'elle ne demeure pas forcément au niveau de la structure hiérarchique.

Exemple 9



C195 mais t'as pris ses billets Patrick/
P196 non mais j'l'avais pris l'autre fois hein j'avais d'mandé
C197 ben on lui d'mande mercredi
E198 tu descends/
C199 ouais on va descendre
P200 on d'mand'ra soir si i l'a
Z201 mais mercredi y'a un match/
P202 ouais on descend
C203 contre Pully&
E204 & contre Pully

En fait, c'est le mot *mercredi* énoncé en C197 qui est à l'origine de l'échange en aparté et du développement de la structure à droite. Ces deux extensions du modèle appartiennent à l'échange initial du point de vue thématique. La double réponse en C203 et E204 *contre Pully* est liée thématiquement à l'échange principal alors que l'échange en aparté, bien que lié thématiquement, ne fait pas directement partie de la structure hiérarchique.

Cette structure explicite bien l'extrait de notre conversation, à commencer par l'échange en aparté entre E198 et C199. Même si cet échange entrecoupe l'échange précédent entre les locuteurs P et C, il fait partie de la conversation et doit par conséquent être intégré dans la structure hiérarchique.

L'intervention du locuteur E198 réagit par rapport au jour «mercredi», énoncé par C197. Nous constatons que les participants partagent certaines connaissances implicites, à savoir qu'un match est agendé à ce mercredi-là. Cet échange néanmoins n'apparaît pas dans la structure initiale car l'enchaînement se réalise naturellement avec la réaction de P200.

Nous proposons de placer les échanges en aparté un peu en dehors de la structure principale, et de rattacher les échanges ou interventions par des flèches traitillées si ils/elles sont lié-e-s thématiquement et sans flèches si aucun lien n'existe.

En ce qui concerne l'intervention de Z201, il s'agit également d'une réaction à C197. Z201 est intéressante car elle appelle deux réactions différentes de la part des trois autres locuteurs. En effet, P réagit par rapport à un déplacement éventuel (descendre), *mercredi*, alors que les deux autres locuteurs coordonnent leur réponse en donnant le nom de l'équipe adverse.

Structurellement, ces réactions nécessitent une distinction au niveau de la configuration, car elles ne vont pas dans le même sens et on ne parle pas d'intervention collective dans ce cas-là. Elles forment deux échanges distincts.

A nouveau, une structure droite-gauche nous permet de résoudre notre difficulté à représenter ce genre de conversations. Quant aux échanges en aparté, relativement nombreux dans les conversations pluri-locuteurs, ils nous donnent une image directe et réelle de leur relation probable aux thèmes en présence.

Nous présentons une structure illustrant deux échanges qui sont liés thématiquement mais qui, structurellement, nous posent problème. En effet, comment relier une relance thématique en Z201 à un échange antérieur ? Il s'agit certainement d'un autre rang du discours que nous n'avons pas analysé dans ce travail.

Pour prétendre à une éventuelle extension du modèle de Genève, il nous faut démontrer quelques cas supplémentaires qui devraient nous suffire à réaliser que les conversations à plus de deux locuteurs possèdent plusieurs facettes et qu'il est parfois difficile de trouver des structures adéquates et similaires. Nous avançons plusieurs hypothèses d'analyse hiérarchique et fonctionnelle qui nous permettent d'interpréter notre corpus.

Observons le cas d'une intervention qui n'est pas prise en compte par l'interlocuteur.

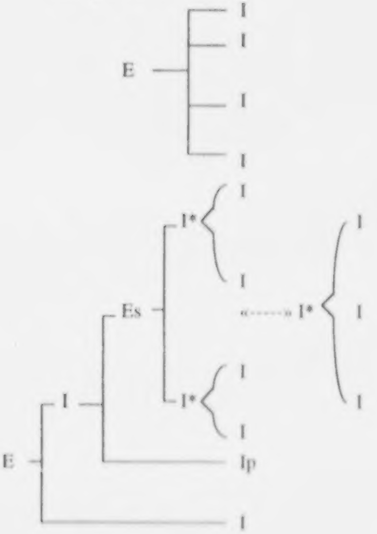
Conversation-vestiaire A10-G22

	Locuteur A	Locuteur P	Locuteur G
A10	Psychologique ça .. quand on commence à perdre vous avez pas confiance i manque deux trois bons joueurs et pis l'équipe elle tourne plus		
P11		ouais mais i dominaient pas hein/	
A12	non mais elle est très jeune [aussi		
P13		[ouais	
A14	parc'qu'Maldini il a quel âge maint'nant 26 ans/25 ans/ le gardien est jeune. Palucci est très jeune. Savicevic il est remplaçant[		
P15		[ouais mais i z'ont eu du bol hein/ parc'que	
A16	27 ans il aura Savicevic		
P17		c'est les autres qui a attaqué pis	
G18			qui/
P19		i i z'ont failli marquer hein/	
G20			Savicevic
A21	28 ans		
G22			oui oui

En considérant la transcription en colonnes, nous constatons que le temps effectif de durée de parole varie considérablement d'un locuteur à l'autre. Dans cet extrait, c'est le locuteur A qui mène la conversation et qui la poursuit jusqu'à la fin, faisant même abstraction de certaines interventions de P.

Nous observons en effet que les deux interlocuteurs A et P ne sont pas vraiment d'accord entre eux, et que chacun défend ses propos à sa guise. Le locuteur G sauve la situation puisqu'il interagit avec A et permet ainsi à l'échange de se clore.

Exemple 10



A10	Psychologique..........plus
P11	ouais mais i dominaient pas hein/
A12	non mais elle est très jeune [aussi
P13	[ouais
A14	parc'....il est remplaçant[
P15	[ouais mais i z'ont eu du bol hein/ parc'que
A16	27 ans il aura Savicevic
P17	c'est les autres qui a attaqué pis
G18	qui/
P19	i i z'ont failli marquer hein/
G20	Savicevic
A21	28 ans
G22	oui oui

Cet exemple est intéressant à plus d'un titre car il nous montre un autre aspect des conversations pluri-locuteurs. En effet, nous remarquons qu'un locuteur peut être complètement exclu d'une conversation par les autres interlocuteurs qui, simplement, ne tiennent pas compte de ses interventions et l'ignorent totalement[7].

Ici, c'est au locuteur P d'énoncer trois interventions successives P15, P17, P19, qui sont continues, mais entrecoupées chaque fois d'une nouvelle intervention de A ou G qui ignorent ses propos.

Formellement, nous posons ces trois interventions en dehors de la structure pour montrer que les interventions de P sont des interventions qui ne sont pas prises en considération. Néanmoins, en P15, cette intervention réagit à la précédente, à savoir A14; c'est pourquoi nous rattachons l'ensemble des interventions par une flèche traitillée pour démontrer le lien thématique existant. Ces interventions font partie de la conversation même si les deux autres interlocuteurs n'y prêtent pas attention.

[7] Luscher (1989) utilise le terme de **pseudo-tour de parole** pour désigner ce genre d'interventions, car elles ne manifestent aucune réaction de la part des interlocuteurs, c'est-à-dire qu'elles ne donnent lieu à aucune interprétation dialogique.

Examinons maintenant un dernier exemple pour illustrer un échange entre les locuteurs E et C au début de l'extrait, étranger à la structure du point de vue thématique, mais appartenant tout de même à la structure de la conversation.

Conversation-voiture n°2 E101-E115

	Locuteur E	Locuteur C	Locuteur Z	Locuteur P
E101	tu f'sais l'baby-sitter quoi			
C102		ouais[		
Z103			[l'match il était serré alors/	
C104		pis j'étais avec heu		
P105				ouais, ouais bon Bellinzone i sont plus forts hein i z'ont gagné tout du long pis, ouais ça s'est joué sur peu d'chose en fin d'compte
C106		c'est dommage hein		

Dans cet exemple, la place des occupants est relativement importante. Le locuteur P est au volant de la voiture, le locuteur Z est à côté du chauffeur, C et E sont assis derrière. Jusqu'à présent, nous avons observé des extraits où le destinataire était soit multiple, soit directement adressé, et nous avions toujours une conversation développée à trois ou quatre interlocuteurs.

Ici, nous assistons à un couple de conversations entre E et C d'une part et Z et P d'autre part. L'intervention esquissée par C102 est interrompue par Z103, puis elle est enchaînée en C104.

Nous avons vu que les conversations en parallèle sont très rares et même, dans cet exemple, les chevauchements sont absents. Néanmoins, il est fréquent qu'une des deux conversations surpasse l'autre et c'est précisément celle initiée par le locuteur Z qui prédomine ici.

Exemple 11

E — I	E — I	E101	tu f'sais .... quoi/
	I	C102	ouais[
	I* {	Z103	[l'match ....alors/
	I	C104	pis j'étais avec heu
I		P105	ouais. ouais.....compte
I		C106	c'est dommage hein

Nous pouvons commenter notre exemple de la manière suivante:

Nous plaçons l'échange initial entre E et C en dehors de la structure centrale prédominante, non relié par des flèches traitillées, pour montrer que l'échange n'appartient pas au reste du point de vue thématique. Néanmoins, il se doit de figurer dans notre structure car il est entravé par l'intervention de Z. Ne pas en tenir compte dans notre structure serait une façon de renoncer à mettre en évidence la présence des deux thèmes, d'autant plus que les quatre locuteurs convergent sur le même thème à la fin de l'échange.

D'ailleurs, nous constatons que l'échange entre E et C n'est pas un échange fini car il est interrompu par le nouveau thème. En effet, nous remarquons que le locuteur C ne termine pas son énoncé *pis j'étais avec heu*. Au contraire, c'est lui-même qui réagit à l'intervention de P en C106 et qui, par la même occasion, permet à la complétude interactionnelle d'être atteinte.

Nous observons que les deux thèmes développés n'ont aucun lien en commun et qu'un des deux thèmes peut supplanter l'autre à tel point que le premier en est complètement abandonné. Il existe une certaine concurrence entre les deux thèmes, puis il y a prédominance du thème *match* sur le premier.

Il existe une complémentarité entre les thèmes et les structures; en effet, les conversations pluri-locuteurs comportent un tel choix de situations langagières qu'il est tout à fait naturel d'étendre nos structures en fonction des besoins de la conversation. A telle conversation correspond telle structure; à telle autre, une autre configuration. C'est pourquoi il existe un lien très étroit entre le développement des thèmes et les structures.

Conclusion

Dans notre travail, nous avons constaté que les conversations pluri-locuteurs ne donnaient pas lieu seulement à des analyses conformes au modèle de Genève. Nous avons montré que le modèle pouvait décrire certaines conversations à plus de deux locuteurs et que, pour d'autres, il nous fallait le modifier. Nous avons remarqué que les conversations de notre corpus sont très différentes de celles auxquelles le modèle est généralement confronté, à savoir qu'elles sont hétérogènes quant à leur élaboration formelle. Néanmoins, à partir d'un modèle unique et homogène, nous arrivons à illustrer cette diversité en employant les éléments théoriques du modèle (échange, intervention), pour réaliser des structures représentatives de la conversation. La richesse et la variabilité des conversations à plus de deux locuteurs ne nous ont pas permis d'aboutir à une solution modèle typique pour la description des structures formelles; au contraire, il émane plutôt un vaste choix de configurations et d'hypothèses caractéristiques de notre corpus.

Nous avons procédé à quelques changements inhérents aux conversations pluri-locuteurs afin de démontrer nos hypothèses:

- Nous avons admis qu'un même locuteur pouvait prendre part à deux constituants (initiative-réaction-évaluation) au sein d'un seul échange et que deux ou plusieurs locuteurs pouvaient former une seule intervention.
- Nous avons doté le modèle de nouvelles notions et notations telles que *intervention collective, intervention étoilée*, structure formelle développée à droite et à gauche.*
- Nous avons observé un lien étroit entre les différents thèmes et les structures caractéristiques des conversations à plus de deux locuteurs. Le fait d'éloigner les structures liées thématiquement ou pas par des flèches traitillées qui ne font pas directement partie de l'échange central, a constitué notre façon d'articuler la dimension «thématisation» avec le modèle de Genève, qui repose sur des considérations formelles (hiérarchie et fonction).

L'analyse formelle diffère alors des conversations et des thèmes qui sont abordés. Une extension du modèle est une mesure nécessaire si on veut représenter ce genre d'interactions verbales à plusieurs locuteurs.

Nous avons développé notre recherche par rapport au facteur *plus de deux locuteurs*, mais nous sommes persuadé que des analyses différentielles

entre trois et quatre locuteurs par exemple ou des champs d'investigation divers (conversations pluri-locuteurs dans des environnements distincts) constitueraient de futures recherches dans ce domaine et permettraient de valider ou de contrer certaines des hypothèses décrites dans ce travail. Il va sans dire que toutes nos hypothèses sont élaborées à partir d'un échantillon restreint et c'est pourquoi elles demanderaient une étude plus approfondie. Nous espérons ainsi que cet article pourra éveiller d'autres recherches dans ce domaine.

Bibliographie

Béguin-Jeanneret,Th.(1988). Analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours: interview et co-énonciation. *TRANEL, 13*, 15-42.

Jeanneret, Th. (1991). Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs.*Cahiers de Linguistique française, 12*, 83-102.

Luscher, J.-M. (1989). Propositions pour un pré-traitement des unités conversationnelles.*Verbum, XII(2)*, 179-192.

Luscher, J.-M., Roos, E. & Rubattel, C. (1995). Prises de parole et interventions dans l'organisation de la conversation. *Cahiers de Linguistique française, 17*, 57-78.

Luscher, J.-M., Piaget, S. & Rubattel, C. (1996). La notion de tour de parole dans une perspective syntaxique. *TRANEL, 24*, 7-24.

Moeschler, J., & Reboul,A. (1986). Discours théâtral et analyse conversationnelle. *Cahiers de Linguistique française, 6*.

Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation.*Etudes de linguistique appliquée, 44*, 7-39.

Roulet, E. (1986). Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de Linguistique française*, 7, 189-206.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985) [2e éd. 1987] [3e éd. 1991]. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Lang.

Traverso, V. (1995). Gestion des échanges dans la conversation à trois participants. *Le Trilogue*. Presses Universitaires de Lyon, 29-53.

TRAvaux NEuchâtelois de Linguistique, 1998, 28, 63-85

«ALORS J' VAIS VOUS RACONTER UNE HISTOI:RE -» FEATURES OF SPOKEN LANGUAGE: A COMPARISON BETWEEN ENGLISH AND FRENCH

Sandrine PIAGET

This article reports on a study examining how individuals in a natural French-speaking group construct a narrative, what features of spoken language they display, and what involvement strategies they use. The criteria developed by Anglo-Saxon linguists to analyse the structure of spoken English and to highlight the social and interactional functions used in spoken discourse are explored in an analysis of eight narratives told by Swiss young people. I assume that most of these criteria originally used to analyse spoken English can also apply to French, though a few differences may be found.

Introduction[1]

This article is an exploration of how individuals in a natural group construct a narrative, what features of spoken language they display, and what involvement strategies they use. The approach is qualitative and ethnographic; the aim is to observe language as it is used by individuals acting in a social setting.

Studies on spoken French and on spoken English

For several centuries, the emphasis in the analysis of French was on written language and on a sort of idealized norm. Only recently has it been recognized that there is a need to study the way people actually use the French language. Thus, in the 1970s French studies in social communication and in sociolinguistics, influenced by the works of Hymes, put the emphasis on the functions of language at the expense of the structure of language (see for example Gadet (1971) and Encrevé (1973)).

[1] Mémoire de licence rédigé sous la direction de Mrs Cheshire, professeure à l'Université de Neuchâtel, mars 1994.

As Blanche-Benveniste (1987) points out, all these approaches display a certain refusal to face the description of spoken French in itself. Similarly, the G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe), which has endeavoured to describe the structure of spoken French, claims that before dealing with the social functions of language, a description of the structure of that language is needed, and such a description should be made in its own terms, and not as set against the written norm.

The changes which have occurred in French linguistics first took place in American and British linguistics. Until recently, Anglo-saxon linguists would describe spoken language in negative terms with written language as a reference point; spoken language was said to be inexplicit and full of errors, hesitations, etc. Since, linguists have tried to describe spoken language with its own descriptive units. For instance, Chafe (1986) has developed new concepts suited to the description of spoken English.

Other linguists have focused on the individual strategies displayed by the conversationalists (for example Gumperz (1982)) and aim at establishing a link between form and function in the interactive situation (for example Tannen (1982, 1989)).

This paper will comprise both approaches. The second part of section 3 will discuss the linguistic structure of spoken language while the third part will focus on the social and interactional functions achieved by linguistic devices. The first part is a general presentation of the main characteristics of spoken language as opposed to written language.

Aim of this study

In the present study, I will attempt to apply to French the criteria developed by linguists such as Chafe and Tannen for English. I have recorded 8 young people as they were telling narratives of personal experiences; the full transcriptions can be found in the appendix of the *mémoire*. Thus, I set about seeing whether the criteria used by linguists to analyse English can apply to the French spoken by these young people. In so doing, I hope to discover which features are common to both French and English (and perhaps to all languages), and which are characteristics of either English or French.

Data

Because I wanted to observe and analyse un-monitored spoken French, I used the participant observation technique as developed by Labov, viz. a technique in which the researcher must be immersed in the social world observed so that his or her presence does not disturb the informants and cause them to shift away from their natural speech style towards the norm.

My data consists of eight narratives told by four boys and four girls, aged from 15 to 20 except for two of them. They all live in the same village and come from «middle-income» families. This group (to which I belong) gathers regularly on Saturday evenings for a meeting which is part of church activities. I did the recording surreptitiously on a Saturday evening when each of the twelve participants was to share the spiritual experiences of their summer holidays. I then asked each of them for permission to use the data. They all readily accepted, their only fear being of not having uttered correct sentences, which once more proves the impact of the norm in French. I retained 6 narratives that evening and decided a few weeks later to get recordings from two other boys. This time they knew they were being recorded. Although they were shy at the beginning, they gradually forgot the tape recorder and talked more freely.

In my transcription, I did not concentrate on the pronunciation, but I have been attentive to hesitations and pauses as well as to all deletions and assimilations of allegro speech.

Features of spoken language: english and French

Generalities: main characteristics of spoken language as opposed to written language

Most sociolinguists of English have analysed features of spoken English as opposed to features of written English, comparing two extremes: formal written language and informal spoken language. Chafe (1986), for example, chose to base his comparison on published academic papers for written language and on dinner table conversation for spoken language. He therefore chose two genres, both typical respectively of written language and of spoken language. Although, as Tannen (1982) argues, there is a danger of considering as characteristic of spoken language and written language features which are in fact dependent upon genre or context and

related register, I will follow Chafe (1986) in singling out the main features distinguishing spoken language and written language in typical genres of both modes. My concern is that one should remember that features typical of spoken language can be found in written language (and vice-versa), and that the border-line is not clear-cut. As my analysis concerns spoken language only, I will leave aside what concerns written language.

Speaking uses the medium of sound and many other communicative channels

The elements found in spoken language are highly context-bound. Consider, for example, the use of deictics such as demonstrative pronouns, place adverbs, time adverbs, etc.

> e.g. can you please give me that thing over there[2]

The understanding of such an utterance is dependent upon paralinguistic and non-verbal channels. That is, the uttering of *that thing over there* will be accompanied by a gesture indicating the object of interest (non-verbal channel), and intonation will make it clear that it is not a question but a request (paralinguistic information).

My data shows a few examples of context-bound items, i.e. items interpretable only within a specified context which is known by the interactants. For example when Marianne mentions «our holidays» (Ap.1, 5)[3], she does not need to specify which holidays she is referring to because the whole group shares the same background and knows that she is talking about their last summer holidays.

Only a few deictics were found in my corpus. This is in fact not surprising since speakers telling of past experiences are not likely to refer to the moment of speaking as much as they would in everyday conversation. The only deictics actually appeared in reproduced dialogues or the reproduction of some interior monologue:

> i' d'sait ouais c'est pas avec **ça** qu' tu veux qu' tu veux vider ces ces tonnes de litres **là-d'dans** --

---

[2] When there are no indications to the contrary, the example was invented for the occasion.

[3] The reference system is as follows: Ap.1, 5 is to be read: appendix page 1, line 5.

> he said well it's not with **this** *(i.e. the small bucket)* that you are going to that you are going to empty these these thousands of litres **in there** -- (*i.e. in the stable*) (Ap. 16, 26)[4]

Speaking is performed in face-to-face interaction

This implies that the speaker has to keep the audience's attention and take into consideration any sign coming from that audience. The feed-back is immediate and it forces speakers to constantly readjust what they are saying in order to satisfy the listeners. In such a situation, speakers are under constant pressure to make what they say informative and relevant (for more details, see 3.3).

Fast pace of spoken language

Both the sound medium and the social interactiveness enforce a rapidity on the production of spoken language. The pace of speech will correspond more or less to the pace of thought, and because of the evanescence of spoken language, the speakers' only way of correcting what they have said is reformulation. Therefore, whatever revising takes place is laid bare before the listeners. This quality of spoken language is revealed through features such as fragmentation, false starts, use of simple vocabulary and many contractions.

All of these features are displayed in my data, especially contractions which are by far the most frequent features encountered. The phonemes most often deleted are [ə], and [l] in the third person pronouns. Other cases of contraction generally appear in very frequent words, as for example *être* often pronounced *êt'*, or *j'avais* sometimes pronounced *j'a'ais*, or also *j'étais* pronounced *j' 'tais*.

[4] The following transcription conventions are used:

:	colon following a vowel, indicates elongated vowel sound
-, --, ---	1, 2, or 3 hyphen(s) show short, medium, and long pauses
(( ))	double parentheses indicate an uncertain transcription
X, XXX	indicate an unintelligible word or sequence of words
x'	indicates an incomplete word
x'x	shows the ellision of a phoneme
CAPS	capital letters show emphatic stress

Linguistic structure[5]

In order to analyse spoken language, one needs to develop categories which are relevant for this mode of communication. This is why Chafe introduced new categories such as, for example, the intonation and /or idea unit.

Intonation unit and/or idea unit

The intonation unit is defined according to prosodic criteria: such a unit is spoken with a single coherent intonation contour, ending in what is perceived as a clause-final intonation. It is preceded or followed by some kind of hesitation. Intonation units are verbal expressions of idea units.

Idea units contain all the information a speaker can handle within a single focus of consciousness. Chafe claims that they express what is held in short-term memory at a particular time. Thus an idea unit is about 5 words long and its mean length is about 2 seconds (including pauses). Chafe claims that this mirrors the pace of thought as it is being expressed in language. He further notes that an idea unit can express only one brand new concept - i.e. one that was not already in the consciousness of the speaker - at a time. As a consequence, speakers need to control the flow of information. They do so by using «sluice gates» (also called «empty language») such as *anyway, let's say, well* which allow them to think about what they are going to say next and also helps to indicate the argument structure. A consequence of this monitoring of information flow can be seen in the disfluencies which are characteristics of spoken language. Below is an example of two typical idea units:

.. Cause it's **beautiful** up there
but it is .. **pretty high**.

In my corpus, I did not encounter too many difficulties in delimiting intonation units as defined by Chafe. Yet these intonation units were not easily paired with idea units. Most of the time, idea units corresponding to intonation units proved to be much longer than 5 words uttered in 2 seconds; for example:

y a juste deux trois chrétiens qui nous r'gardent pour nous encourager. (Ap. 5, 35)

This was clearly said in a single intonation contour and yet three new ideas are developed: a referent: *two or three christians*, their action: *watch us* and the aim of their action: *to encourage us*.

[5] Most of the points in this section are taken from Chafe (1985, 1986, 1990).

The following example illustrates how the informant got into trouble trying to handle too much information at a time:

> 12 d'un côté j' su' l'moment c'est ma'
> on the one hand I at the time it's fun'
> 13 a a' avec le r'cul disons ((que j' les apprécie)) MIEUX que:
> w' w' with the passing of time let's say that I appreciate them more than:
> (Ap. 3,12-13)

Such hesitations and troubles in the developing of ideas are quite frequent in my data. One reason may be that some individuals seem to have more difficulties than others in handling information. There may yet be another important reason: it has been observed that the speech of people talking about very personal matters is filled with hesitations (see Coates (1987). This, no doubt, is the case for the narratives under analysis here, where the emotional stake is very high.

All things considered, my data confirms that speakers express themselves in intonation units. Most of the time however, idea units prove to contain more than 5 words and more than one idea per unit. I claim that when the speakers' ideas are clear, although they develop one idea after the other, they are able to gather several ideas in the same intonation unit. Thus my informants seem capable of producing more information out of their short-term memory than Chafe considers feasible. This would suggest therefore that he has underrated the human brain's capacities. It is true though that a long idea unit is likely to display hesitations and disfluencies to a greater extent than a short one. On the whole, my data suggests a modification in the definition of the idea unit, inasmuch as it normally contains from about 5 to 20 words, and generally expresses from 1 to about 4 ideas.

The light-subject constraint

Idea units are usually composed of a topic and its comment with the topic being assumed by the speaker to be already known by the hearer. This shows that the speaker constantly creates his or her own version of the addressee's mental processes: he or she has to be aware of what others already know or do not know yet, before putting his or her thoughts into words. The following example from my data is evidence of the light-subject constraint:

> 5 *A:* j'ai été euh camper **avec des amis** --
> I went er camping **with some friends** --
> 6 *S:* ouais
> 7 *A:* euh -- **on** s'est un peu décidé comme ça hein --
> er -- **we** made up our mind just like that you know -- (Ap. 13,5-7)

Alain introduces the topic *me and my friends* before giving any information about it. Once the topic has been introduced to the hearers, it is pronominalized and weakly stressed: *on*. This constraint is very well represented in my corpus and shows that speakers have in mind what the audience knows or does not yet know, and organize their speech accordingly.

Clause structure and clause connectivity

The structure of idea units usually takes the form of subject + verb + one or more complements, see for example:

> on est parti à la Grotte aux Fées
> we left for la Grotte aux Fées (Ap. 13,26)

Keeping the structure simple allows the speaker to concentrate on the meaning rather than on the form of what they are saying. We also find in the clause structure of spoken language grammatical devices which are not allowed in written language but are accepted in spoken language. One of the examples provided by Chafe concerns singular verb agreement with a plural noun, e.g.:

> There's so **many things** that could be done with those. (Chafe 1985:115)

Such examples are abundant in my data. See for instance:

> et pis c'est vrai qu'y a eu pas mal de **monde** qui **sont** v'nus à la dernière minute -
> and it's true that there were quite **a few people** *(sg. in French)* who **came** *(pl. in French)* at the last moment - (Ap. 7,25)

Plural verb agreement with a singular noun would not be accepted in the written norm, but here, because meaning is more important than form, one can consider that *monde* comprizes many people and hence accept a plural verb.

Most of the connective tissue in spoken language is implied. As Ochs (1979) remarks, arguments and predicates are generally linked by means of their position rather than through syntactic means. Chafe (1985) observes that ideas are typically strung together in a chain, with little subordination. One important characteristic of spoken language is fragmentation; i.e. we mainly find independent clauses and clause fragments, e.g.:

> I came home
> I was really exausted (Chafe 1985: 111)

Moreover, Berruto (1985) discovered in spoken Italian some of the features defined by Chafe such as fragmentation, false starts, simple vocabulary use

and so on. In addition, he also found other features, more typical of Romance languages than of English. Berruto identified four factors considered to be at the origin of the different features that structure spoken language:

a) *Egocentricity*

Speakers elaborate a grammar which creates empathy and emotions, and which is centred on themselves. One such example is the structure *moi, je* which is very frequent in Italian and in French, but which does not seem to exist in English, at least not in this guise. I have found such an example in the plural in my data:

> nous, on apprend nos pièces («we», we learn our plays) (Ap. 8,13)

b) *Simplification*

In Romance languages, simplification has an impact on the connective tissue insofar as a speaker will prefer to use analytic forms, as for example: *de qui, à qui, que*, rather than synthetic forms, such as: *duquel, auquel, dont*. This can even lead to grammatical constructions condemned by the norm, as for instance:

> tu te souviens de ce **que** je t'ai parlé hier (do you remember what I told you yesterday)

where the indirect pronoun *dont* is required.

c) *Absence of planning*

This refers to the lack of anticipation characteristic of the hic et nunc nature of spoken language. One consequence of this is fragmentation; indeed, there are many cases of independent clauses in my data:

> 10 iz étaient X mon père et ma mère euh:
> they were X my father and my mother er:
>
> 17 iz ont pas pu bien dormir cette nuit hein
> they couldn't sleep well that night you know
>
> 18 i's demandaient où on avait passé
> they were wondering where we'd gone (Ap. 14,10,17,18)

Instances of idea units linked only by *(et) pis* which, by the way, fulfills the same multi-roles as *and* in English, are also frequent; see for example:

> 19 **pis** qu'hésitaient
> and who were hesitating
>
> 20 **pis** qui s' disaient
> and who were telling themselves (Ap. 7,19-20)

The following example consisting in the juxtaposition of noun phrases illustrates how fragmentation and ellipsis are at work in spoken language:

21 à la Côte -
22 au Temple -
23 l'évangélisation (Ap. 5, 21-23)

Here, the implicit information would be something like: *it took place in la Côte, more precisely at church, and that evening was an evangelisation meeting.* This shows how much the audience needs to rely on context and non-verbal signs to supply any lacking information.

Features which are most typical of the lack of planning take the form of unfinished clauses. My data contains many such examples:

10 alors euh bon - j' savais plus quoi faire **j' co'**
then er well - I didn't know what to do anymore **I was beg'**

11 pour finir il est arrivé
in the end he *(i.e. the boss)* came (Ap. 16,10-11)

d) «*Perceptivity*» (*la percettività*)

This last factor concerns all the devices used by speakers to make their speech intelligible and easily decoded by hearers. The frequent use of the patterns *il y a ... (que) (i.e. there is/are ... that/which/who)* and *c'est ... que (i.e. it is ... that/which/who)* enables speakers to divide up their speech and also to put emphasis on the topic. See for instance:

21 **c'est** euh: la soirée finale **qu'** on a fait à la Côte -
it's er: the last meeting **that** we had in la Côte -

Before concluding, I will give one more characteristic of the structure of spoken language, namely the scarce use of passives. Indeed, speakers prefer to use active clauses. In my data, I have found only one example of a passive:

j'étais soutenue par eux (Ap.10,20),

probably the exception which proves the rule.

As Berruto states, all the grammatical devices present in spoken language force speakers to use fewer forms more often and to combine them in an analytic rather than in a synthetic way. Possibly the reason why Chafe does not mention this phenomenon is that English being a more analytic language than French or Italian, the difference between writing and speaking, with respect to this feature, is not so clear-cut. One may wonder then if French is not on the way to becoming a more analytic language, a change which would start in the discourse of speakers and which might be prevented by the norm in their writing.

Narratives

Because my data consists of spoken narratives, a few words will be said on the structure of such narratives. Some of the notions briefly introduced here will be resumed in the next section.

Labov (1972b) has provided a much referred to framework for analysing narratives. For the purpose of my research, I will only draw attention to three elements in his framework (for more information see Labov (1972b)). The first, *orientation*, provides the background for the story and answers the questions *who, when, what, where ?*. The second, *complicating action*, consists of the actual facts that took place and answers the question *then what happened ?* According to Labov, the complicating action is always present in a narrative. The last element, *evaluation*, is «the means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its raison d'être: why it was told and what the narrator is getting at» (Labov 1972b: 366).

Six of the narratives I collected clearly focus not on the events themselves, but on the emotions they raised. Thus, the element considered by Labov to be crucial for narratives seems to be missing altogether, i.e. the complicating action. This phenomenon can be accounted for if we consider the atypical nature of these narratives. They were to be an account of the participant's spiritual experiences of the summer holidays, and to recall what they had learned through various happenings. This explains the significant number of evaluative statements found in these stories. In fact, these narratives consist mainly of orientation and evaluation. Narrators usually set the scene and then go straight into saying what they felt about it.

Involvement strategies[6] or evaluation

This section is aimed at developing what has been stated above concerning the evaluation strand. Involvement strategies just as evaluative devices are used to underline the interest and the relevance of what is being told. The focus is here on the speakers' ways of using language to achieve interactional goals. Such goals can only be attained if the participants share the same discourse strategies. Indeed this common ground allows them to decipher signs coming from others and thus to correctly infer the meanings conveyed.

[6] In accordance with Tannen (1989), I will use the term «strategy» in the following sense: a systematic way of using language.

To start with, let us consider several ways of defining involvement strategies.

External versus internal evaluation (Labov (1972b)

In external evaluation, the narrator steps outside the narrative events and tells the listener what the point of the story is. According to Tannen, external evaluation consists in convincing the audience by intellectual argumentation that the point of the story is relevant. Because listeners are told what to think about the story, there is little room for them to have their own interpretation of the facts. It is thus less involving than internal evaluation, where the speakers lead the hearers to think like them by the use of linguistic techniques. For Tannen this type of evaluation consists in moving the audience by relying on their participation in inferring meaning.

The narratives elicited for this study show cases both of external and internal evaluation. However, one may wonder that narratives 1 to 6 which involve so much of the personality of the speakers should entail so many instances of external evaluative statements, statements considered to be the least involving of all. The most common evaluative utterances encountered have the following structures: a) *c'était + adjective* (*e.g. c'était génial, c'était super, c'était pas facile, etc.*) and b) *je/on + emotional verb* (*aimer, avoir peur, etc.*); they display how the speaker steps out of the narrative to provide an interpretation of the events:

> **c'est c'est c'est génial** ---
> **it's it's it's great** --- (Ap. 2, 32)
>
> **j'ai bien aimé** les études
> **I really enjoyed** the studies (Ap. 5,12)

These narratives, interspersed with so many external evaluative comments, make us aware of the highly involving and moving quality of the experience undergone by the narrators, but they do not always move us into going through the same feelings ourselves. Most interesting is the fact that evaluative comments in these six narratives are the stories themselves; the audience gets the impression that the feelings accompanying the various events described are more important than the events themselves. This is not the case with narratives 7 and 8 where evaluative statements have the function ascribed to them by Labov, viz they underline the reportable character of the events, and their function is auxiliary in the narrative. See the following comment on a situation:

pis ça: ça puait partout XXX --
and it it was smelly everywhere XXX -- (Ap. 16,21)

The rest of this chapter discusses internal evaluation.

Involvement signs as distinguished by Chafe

Chafe (1985, 1986) distinguishes three types of involvement ensuing from the face-to-face nature of interaction:

a) *Involvement of the speaker with himself, i.e. ego involvement*

This is seen for example in the use of first-person pronouns and the use of phrases like *I mean, as I say, etc.* Such involvement is characteristic of the highly personal narratives under analysis in my data. First-person pronouns such as *je, on, moi, nous* are very frequent. We also find cases of ego involvement referring to the speaker's mental processes, as for example:

j' sais pas trop quoi dire
I don't know what to say really (Ap. 11, 8)

b) *Involvement of the speaker with the hearer*

Expressions used in this kind of involvement (e.g. *you know*) aim at keeping the hearers involved, obliging them thus to give some kind of instant feedback.

We may reasonably expect to find fewer instances of such involvement in my corpus than we would in a usual everyday conversation. Indeed, here the narrators spoke in turns, and when speaking, they concentrated more on the development of their own narrative and less on how it was being received. In any case, for the first 6 narratives, it was not possible for the speaker to solicit or take account of any feedback coming from the audience, an audience made up of eleven persons.

c) *Involvement of the speaker with the subject matter*

This consists in speakers using devices such as exaggerations, exclamations, expressive vocabulary, direct quotations and so on in order to impress the audience with the importance of what they are saying.

I have found numerous instances of such involvement in my data. Exaggeration for example appears with the frequent use of the adverb *vraiment (really)* whose function is simply to stress the importance of what follows. Other similar adverbs are *tellement, complètement, carrément,* and *très.* Apart from adverbs, narrators use emphatic stress, such as *moi*, see the following example:

en tout cas MOI personnellement j'avais: très très peur - (Ap. 9,15)

If on the one hand, narrators endeavour to reinforce the relevance of their words, on the other hand, they are careful to keep to the truth, and therefore do not jib at downplaying their statements when necessary. This activity mainly takes the form of signs of reliability such as:

ou comme ça «or so» (Ap. 8,8)
dans un sens «on the one hand» (Ap. 6,29)
un (p'tit) peu «a little» (Ap. 3,17; 6,31,32; 7,10; 17,30)

From these observations, we can conclude that French speakers use the same involvement strategies as English speakers do.

High involvement versus high considerateness

When she introduced this opposition, Tannen was inspired by Goffman (1959)'s notions of positive and negative face. He considers that conversations are mainly ruled by the necessity for participants to save face and avoid conflict. There are two kinds of face:

- positive face refers to the need for individuals to be approved of;
- negative face refers to their need not to be imposed on.

Thus, high involvement is achieved when participants place more emphasis on serving the need for positive face, that is, honouring the others' need for involvement. High considerateness, in contrast, occurs when the emphasis is on the need for negative face, that is, honouring the others' need for independence. Therefore high considerateness is not an involving strategy but rather a strategy creating detachment. Tannen has found that speakers using high involvement strategies would often do so by telling stories of personal experiences and by including accounts of their feelings in response to events recounted. They serve the others' positive face in the sense that, by exposing themselves to their judgement, they show that they trust the listeners and therefore approve of them.

The narratives of my corpus, and especially narratives 1 to 6, are examples of high involvement, inasmuch as the speakers opened their hearts to each other and did not mind talking about very personal matters. This is clearly a sign of the mutual trust prevailing among the participants. They can therefore be referred to as speakers whose conversational style is characterized by high involvement. Although it does not appear in my transcripts, there was one case of high considerateness: among the twelve young people, there was a Swiss German girl visiting the group that evening. Inevitably her turn to talk came and here is what happened:

Swiss German girl:	j' n' sais pas encore très bien le français I cannot speak French very well yet
Ch.:	*(kindly)* on t'oblige pas d' dire quelqu' chose hein you do not have to say something you know

By saying this, Christian was honouring her need not to be imposed on, and giving her the right not to say anything; in other words, he was attending to her negative face.

Sound and sense in discourse

Saussure demonstrated that «language connects the universe of sound and the universe of meaning» (1959:106). The inseparability of these aspects will clearly be seen in involvement strategies, such as repetition, constructed dialogue, and imagery and details (all discussed below). Speakers rely indeed on these two aspects to involve their audience.

a) *Sound and rhythm*

The musical aspect of language is important in terms of involvement. In face-to-face interaction, we can observe rhythmic synchrony, i.e. a speaker who wishes to underline a word may well accompany it with a hand gesture; similarly, when cultural backgrounds are shared, synchrony can be observed among the conversationalists as they harmonize their movements. In my corpus, the fact that none of the narrators would allow the transitory period between two stories to last more than half a minute shows a case of rhythmic pattern observed by all.

b) *Meaning through mutual participation in sensemaking*

Involvement is created here through audience participation in sensemaking. As already said, the aspect of shared context and background is extremely important: in a «homogeneous» group, speakers can convey the most meaning in the fewest words, that is, they know that the hearers have all the elements needed to work out the meaning themselves.

One such example in my data is the reference to the play «Le Puzzle» (Ap. 4, 22) whose content everyone was assumed to know. This, however, was not the case for me; because I could not supply the missing information concerning the play, I felt that on this point, I did not share the whole extent of the group's background. In short, when speakers make the understanding of their words dependent upon shared context, they can produce two opposite reactions on the part of the audience; the first is that of feeling included in the group because one understands the implied

meaning, and the second is that of feeling excluded from the group because one is supposed to know but does not know.

In short, Tannen sees involvement strategies as «speakers' ways of shaping what they are talking ... about» (1989:28). In Labov's framework, these strategies are evaluative; they present the subject of discourse in such a way as to shape how the hearer will view it.

We will now examine some involvement strategies as defined by Tannen (1989).

Repetition

According to Tannen, repetition is at the heart of how discourse is created. It is pervasive, functional and often automatic in spoken language and serves many purposes:

Production and comprehension

Repetition helps production and comprehension simply because repeating an item gives the speaker time to decide what to say next; it also provides less dense discourse which facilitates comprehension. See for example:

> comme ça: **j'arrivais bien**: **j'arrivais bien** tout X euh: tout faire liquide -
> so **I could easily I could easily** make er: make everything liquid - (Ap. 15,9)

Tannen mentions two stylistic figures of speech in spoken language: anadiplosis (repetition of an end at the next beginning), and chiasmus (a figure of speech in which two segments contain the same two parts with their order reversed). Both cases appear in my data:

Anadiplosis:

> 31 moi j'ai senti qu'i' s' 'tait passé quelque chose **en nous** -
> 32 **en nous**: euh: face à l'unité du: du groupe (Ap.4, 31-32)

Chiasmus with more or less accurate repetition:

16	pour finir	il a pris **une immense barre** pis: -	
17	**il a passé au moins dix minutes** euh --		
18	vraiment qu' c'était une gr' grosse alerte -		
19	**il a passé au moins dix minutes**		à déboucher ça --
20	et pis	**avec une longue barre**	il a réussi à: broyer ce:
			(Ap. 17, 16-20)

Lines 16 and 17 first mention the rod and then the duration of the work; line 18 is an in-between evaluative comment, and finally lines 19 and 20 repeat the content of lines 16-17 but in reversed order.

Repetition and reversal provide aesthetic satisfaction. The rhythm and the symmetry of such utterances make them easy to understand and remember. It is interesting to notice in these examples, as Tannen points out, that strategies usually thought to belong to written poetry appear in spoken narratives as well, in a natural and very effective way.

Connection

In spoken language the connective tissue tends to be implied, so that repetition of words or sentences is used to show how new utterances are linked to earlier discourse and how ideas presented in discourse are related to each other. For example:

1 qu' j'avais l'impression d'être dans l' Royaume de Dieu -
2 tellement c'était **c'était beau_**
3 c' **c'était beau comme on pou'ait**: euh
4 rien qu' voir dans l' Groupe
5 **comme on pou'ait** s'aimer les uns les autres

Anne, the narrator in this excerpt, carries on developing her ideas, by repeating the previous idea (i.e *beau* on line 3 and *pouvait* on line 5) before introducing the new one (i.e. *pouvait* on line 3 and *aimer* on line 5).

Furthermore, repetition can also be the expression of the speakers' attitude towards what they are saying. The best illustrations of this phenomenon come from Philippe's narrative:

1 et pis **ça montait ça montait ça montait** - (Ap. 15,1)

29 il a passé presque - tout son après-midi à faire ça:
30 à tout l' temps **évacuer évacuer évacuer** --
31 pf pis **l'eau montait toujours**
32 **l'eau montait toujours** (Ap. 16, 29.30)

The function of repetition here is to convey the repetitive and continuous aspect of the action. The strategy is highly effective since the audience clearly gets the impression that the rising of the water was beyond control, and that even man's perseverance could not prevent the catastrophe.

Interaction

On this level, repetition accomplishes social goals or simply manages the business of conversation, that is, it can be a way of getting or keeping the floor, showing listenership, persuading someone, and so on. Following is a case in my corpus where the narrator repeats a statement after the intervention of one of the listener:

6 *S.*: le: **le premier jour** **on a'ait tellement peur** -
7 enfin **l' premier jour** **on a été à Yvonand** --

8 ***Ch.***: **on a'ait tellement peur** ah
9 ***S.***: euh: **on a été à Yvonand** (Ap. 9,6-9)

Once again this is a very neat example of symmetry with each item repeated twice. As for the interactional aspect, we can see that Christian desires to underline the aspect of fear in what Sylvie has just said; moreover, the tone of his voice suggests that he finds such a statement astonishing or even funny; his strategy for expressing implicitly what he thinks about Sylvie's words is clearly part of internal evaluation. As for Sylvie, she carries on, and in doing so repeats her last utterance as if to make sure everyone remembers it in spite of Christian's interruption.

Repetition thus achieves a sense of coherence and ensemble by creating a rhythmic pattern, a pattern which will be familiar to the audience. Repetition of pronouns and discourse markers especially gives talk a character of familiarity; see for example Philippe's narrative in which we find nine occurrences of *justement* (*precisely*) and occurrences of *vraiment* (*really*), not to mention the use of *pis* appearing forty-one times in this narrative. All these items help build up the structure of the discourse. Furthermore, repetition is concerned with mutual participation in sensemaking, inasmuch as the audience is left to interpret the meaning of the repetition, and this creates interpersonal involvement.

Last but not least, narratives themselves are an instance of repetition, namely they are the repetition of a past experience. As Tannen (1989) claims, re-experiencing something is a source of pleasure as well as a way of learning more from it. My hypothesis is that, while the hearers were discovering the narratives for the first time, the speakers were re-discovering their experiences in the very process of narration, and I would even go further in suggesting that they may well be discovering things that they had not been aware of at the time of the experience. The logical conclusion to this is that there is no such thing as plain repetition; on the contrary, repetition always implies some kind of addition.

Constructed dialogue in story telling

Good narrators make their story alive by taking up different voices for different actors, and different gestures for the actions. The listeners are not told about characters but they hear and see these characters act. Because the audience must interpret the story (portrayed as a drama), they get highly involved. The strategy is so effective that narrators will use it even

when no such dialogue occurred in the actual events. This is the reason why Tannen uses the term «constructed dialogue».

Here is an example of constructed dialogue concerning the imaginary words or thoughts of other persons:

18 j'avais l'impression d' voir les gens qu' étaient là avec leur billet -
19 pis qu' hésitaient
20 pis qui s' disaient
21 **qu'est-c' que j' fais**
22 **j'y vais euh:**
23 **qu'est-c' qu' y a à la télé c' soir** (Ap. 7, 18-23)

Pierre is reconstructing the scene that took place before his eyes as he was imagining the villagers' hesitations. Giving these persons a voice is much more effective than reporting in indirect speech what they might have thought. Pierre's way of presenting what happened allows us to experience their hesitations from within, and to thus feel much more involved.

Imagery and details

Tannen (1989: 135) proposes to «explore how details create images, images create scenes, and scenes spark emotion, making possible both understanding and involvement». The creation of a scene composed of people in relation to each other, doing things that are relevant allows both the speaker and the audience to identify with the characters and with the events:

14 et pis - pendant c': pendant ce: pendant l' moment d' prière qu'on a eu justement quand y a
15 euh: vers huit heures moins cinq comme ça
16 y avait pas beaucoup d' monde -
17 j'ai r'ssenti la même chose qu' Marianne quand on priait -
18 j'avais l'impression d' voir les gens qu' étaient là avec leur billet -
19 pis qu' hésitaient
20 pis qui s' disaient
21 qu'est-c' que j' fais
22 j'y vais euh:
23 qu'est-c' qu' y a à la télé c' soir
24 **le billet le magazine de télé** -
25 et pis c'est vrai qu' y a eu pas mal de monde qui sont v'nus à la dernière minute -
26 pis: de de sentir les choses comme ça -
27 c'était c'était impressionant -- (Ap. 7,14-27)

Lines 18-24 translated: I felt I could see the villagers standing there with their tickets / and they were hesitating / and they were saying to themselves / what shall I do / shall I go there er: / what's on TV tonight / **the ticket the TV programme.**

The use of details in this extract confirms Tannen's idea; indeed, words such as *tickets* and *TV program* create images in the minds of the hearers who can view the hesitations of the villagers in the form of an invitation on the one hand, and of a TV program on the other hand. Once the picture is set in the minds of the audience, Pierre provides them with the sound as he reproduces the villagers' thoughts in the form of a monologue. At this point, a scene has been born in the listeners' minds, a scene that they are not likely to forget, since they have been involved in its very construction.

To end this section, I will join Tannen in saying that, in conversational discourse, people seek to convince audiences and to move them. Emotion and cognition are therefore inseparable, so that what is real is what is experienced and felt. That is the reason why it is so crucial to trigger the imagination of the audience. It is there that meaning is made, it is there that a scene can be born in the mind of the audience, and it is in that scene that interpersonal involvement occurs.

Conclusion

I began this study by singling out the main characteristics of spoken language as opposed to written language. As we may expect, features implicating the various communicative channels of spoken language are very likely to be found in all languages. Context-bound items and deictics are characteristic of spoken language insofar as they contribute to establishing a link between the language and the situation of which it is a part. The reason I have not found so many such items in my data is not dependent upon differences between spoken French and spoken English, but upon differences between the very nature of the spoken French analysed here — narratives of personal experience —, and the spoken English analysed by the majority of researchers in this field. Indeed, as we can see from my data, narrating a past experience greatly diminishes the need to refer to the moment of speaking.

I then pointed out that spoken language being performed in face-to-face interaction, it generally implies the use of involvement strategies which do not normally appear in written language as the need for writers to take into consideration reactions coming from the audience is not so important. On analysing my data, these characteristics of spoken language proved to have similar effects on spoken French as on spoken English.

A closer look at the features characterizing the structure of spoken language as defined by Chafe (1985, 1986) has led to a most interesting

finding: idea units in spoken French prove to be unlike those in spoken English; they can be much longer (up to 20 words) and they can contain up to 4 new concepts ! This may question Chafe's affirmation that «... recent research has shown [idea units] to be fundamental units of spoken language» (Chafe 1985:121) as well as his affirmation that the brain cannot handle so much information in a single focus of consciousness. Apart from that, this study has shown that French speakers express themselves in intonation units, i.e. units spoken in single intonation contours. Moreover, elements such as sluice gates and disfluencies frequently appear and thereby confirm that handling information flow when speaking is no simple matter.

Concerning clause structure and clause connectivity, we generally find simple clause structures with more coordination than subordination in both spoken English and spoken French. Moreover, characteristics such as fragmentation, the use of *and* (French *et* or *et pis*) as an all-purpose conjunction, left-dislocation and other grammatical devices not allowed in written language seem to be features of spoken language in general. Looking at the article written by Berruto (1985), we have seen that some features of spoken language are typical of Romance languages; that is the use of the *moi, je* structure and the preference given to analytic forms at the expense of synthetic forms. The reason why this latter aspect does not appear in spoken English is that English is already an analytic language.

The next point of my study concerned involvement strategies, and almost all strategies described by Chafe (1985, 1986) and Tannen (1982, 1989) appear in my data. When they do not or when they do only to a small degree, a reasonable explanation can generally be provided; for example, the scarcity of signs of involvement with the audience can be attributed to the nature of the interaction, i.e. an audience of 11 people listening to one speaker. As for Labov (1972b)'s description of the structure of narratives, although some elements of his framework do appear in French stories, their content and position can vary; indeed, we have seen that narratives 1 to 6, for instance, are constituted mainly of orientation and of evaluative comments. Once more, this is due to the nature of the narratives which, in this case, are accounts of spiritual experiences, a subject triggering many expressions of feeling. Moreover, of all the involvement strategies under analysis in this study, that of repetition has proved to be the most productive, including strategies as specific as anadiplosis and chiasmus. The great amount of such

strategies found in my corpus confirms Tannen's view that involvement strategies are not adding something to communication, but constitute communication; feeling is indeed as important as understanding in oral communication.

In closing, I would like to draw attention to the most striking element in my findings, viz the discovery that very long idea units exist in spoken French. The other differences between French and English concerning the structure of language can be attributed to the fact that French is a Romance language and has its own characteristics. Moreover, I would say that both languages share similar involvement strategies, a finding which suggests that Westerners have a similar way of using language to achieve linguistic goals.

References

Berruto, G. (1985). Per una caratterizzazione del parlato: l'Italiano parlato ha un'altra grammatica ? In Holtus, G., & Radtke, E., *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 120-153. Tubingen: Narr.

Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le Français Parlé: transcription et édition*. 38-60. Paris: Didier Erudition.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In Olson, D.R., Torrance, N., & Hildyard, A. (eds.), *Literacy, language and learning*. 105-123. Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W. (1986). Writing in the perspective of speaking. In Cooper, Charles, R., & Greenbaum, S. (eds.), *Studying writing: linguistic approaches*. 12-39. Beverly Hills: Sage.

Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. In Britton, B. K., & Pellegrini, A. D. (eds.), *Narrative thought and narrative language*. 79-98. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Coates, J. (1987). Epistemic Modality and Spoken Discourse. *Transactions of the Philological Society*. 110-131.

Encrevé, P. (1973). *La variation linguistique dans un contexte social. Etude sur la situation linguistique contemporaine en France*. Thèse de doctorat d'état. Paris-VIII, sous la direction de Chevalier.

G.A.R.S. *Recherches sur le Français parlé*. Aix-en-Provence: Université de Provence. No. 1-12, 1977-1993.

Gadet, F. (1971). Recherches récentes sur les variations sociales de la langue. *Langue française 9*, 74-81.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in every-day life*. New York: Doubleday.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Labov, W. (1972a). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvannia press.

Labov, W. (1972b). *Language in the inner city*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.

Ochs, E. (1979) Planned and unplanned discourse. In Givòn, T. (ed.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*, 51-80. New York: Academic Press.

Saussure, F. de (1959). *Course in general linguistics*. ed. by Balley, C., & Sechehaye, A., trans. by Barkin, W. New York: Philosophical Library.

Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language 58*, 1-21.

Tannen, D. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRAvaux NEuchâtelois de Linguistique, 1998, 28, 87-102

LE RÔLE DE L'EFFACEMENT DU SCHWA ET DE LA FRONTIÈRE LEXICALE DANS LA RECONNAISSANCE DES MOTS EN PAROLE CONTINUE

Isabelle RACINE

It has been known for some time that French words in which the schwa of the first syllable has been deleted take more time to recognize. This study examines whether the lexical reorganization that is involved (left attachment of the word's first consonant with the preceding word across the lexical boundary or right attachment with the word's second syllable) has an impact on recognition. Preliminary production studies found that some consonants clearly prefer left or right attachment whether others accept both types. Two perception studies then replicated a schwa deletion effect but found no difference between left and right attachment. This could mean that in such cases listeners doing lexical access base themselves more on the sounds heard than on the way these are grouped.

Introduction

L'effacement (ou la non-réalisation) du schwa dans la chaîne phonétique de surface est un phénomène très fréquent en français oral. En effet, selon le débit, la provenance du locuteur ou le registre utilisé, une phrase comme «Tu as secoué ta chemise ?» peut être réalisée de manières différentes, par exemple:

1. [ta/səkue/ta/ʃəmiz] «t'as / secoué / ta / chemise ?»
2. [ta/skue/ta/ʃmiz] «t'as / s'coué / ta / ch'mise ?»
3. [tas/kue/taʃ/miz] «t'as s'/ coué / ta ch'/ mise ?»

Malgré ces variations, un locuteur natif n'a aucun problème à comprendre que ces trois réalisations correspondent à une seule phrase, même si parfois les frontières syllabiques prennent le pas sur les frontières lexicales et que la nature des mots s'en trouve modifiée.

Deux études (Matter, 1986; Bagnoud, 1995) ont montré que l'effacement du schwa en syllabe initiale retarde la reconnaissance des mots. Notre recherche se propose d'approfondir cette question en examinant deux types

de réorganisation lexicale issue de l'effacement du schwa: celle où, dans un groupe de deux mots (déterminant + substantif), la consonne initiale du substantif se rattache à la syllabe de gauche (ex. /sas-mɛn/) et celle où la consonne se rattache à la syllabe de droite (ex. /sa-smɛn/). Dans le premier cas (rattachement à gauche), la frontière syllabique l'emporte sur la frontière lexicale et l'unité du mot n'est plus respectée alors que, dans le deuxième cas (rattachement à droite), les frontières syllabique et lexicale coïncident toujours.

Pour étudier ce phénomène, nous avons divisé notre travail en deux parties. La première, composée de deux études de production, a consisté à examiner la direction de rattachement de la consonne initiale de substantifs bisyllabiques précédés d'un déterminant lorsqu'il y a un schwa non réalisé dans la syllabe initiale du mot. A partir des résultats obtenus, nous avons pu choisir les stimuli que nous avons utilisés dans la deuxième partie, qui comporte deux études de perception.

Etudes de production

L'objectif de ces études est de déterminer la direction de rattachement de la consonne initiale d'un substantif bisyllabique et d'obtenir ainsi un certain nombre de stimuli pour l'étape suivante. Dans la première étude, les sujets ont dû lire, à haute voix, des suites de deux mots en ralentissant le plus possible leur débit alors que, dans la deuxième, ils ont dû effectuer un jugement d'acceptabilité.

Etude de lecture

Méthode

Sujets

Six sujets monolingues, dont la langue première est le français et qui connaissent l'alphabet phonétique international (API), ont pris part à l'expérience.

Matériel

A l'aide du Petit Robert, nous avons établi une liste de 60 substantifs bisyllabiques, d'usage fréquent, qui comportent un schwa facultatif en syllabe initiale (voir Annexe 1). Pour constituer les suites, nous avons fait précéder les substantifs du déterminant masculin «ce» ou féminin «sa».

Une liste a été formée contenant les soixante suites, réparties de manière aléatoire. Elles étaient présentées en transcription phonétique et sans coupure entre les mots afin de ne pas influencer les sujets (ex. /sasmɛn/, /səʀkɛ̃/).

Procédure

Les sujets ont reçu une feuille d'instruction qui leur indiquait que les suites qu'ils allaient répéter leur étaient présentées en transcription phonétique. Nous leur avons donné deux exemples de suites ainsi qu'une liste de l'alphabet phonétique utilisé dans l'expérience avec, pour chaque son, un exemple. Ils ont ensuite reçu la liste des 60 suites, en transcription phonétique, précédées des deux exemples fournis dans les instructions. Ils devaient parcourir cette liste rapidement à voix haute afin de s'assurer qu'ils ne rencontraient pas de problèmes majeurs de déchiffrage. Ensuite, ils devaient lire les 60 suites à haute voix deux fois, la première à vitesse normale et la seconde en ralentissant le plus possible leur débit.

Analyse des données

Quatre juges extérieurs ont indiqué l'endroit où ils entendaient la coupure syllabique en se basant uniquement sur la lecture à vitesse lente. Un pourcentage de rattachement à gauche basé sur 24 possibilités (6 sujets et 4 juges) a ensuite été calculé pour chaque suite.

Résultats et discussion

La Figure 1 (ci-après) montre le taux d'attestation de rattachement à gauche pour chaque suite et pour chaque consonne initiale. La figure se lit de gauche à droite et s'articule autour d'un axe vertical de pourcentage allant de 0% à 100%; les suites sont classées par groupe en fonction de leur consonne initiale.

A gauche de l'axe vertical se trouvent les treize consonnes initiales testées dans cette étude. Dans la parenthèse, le premier chiffre indique le nombre de mots testés qui commencent par cette consonne, alors que le second donne le taux moyen d'attestation de rattachement à gauche pour cette consonne. Les consonnes sont réparties le long de l'axe en fonction de leur taux moyen, par ordre croissant. A droite de l'axe, la flèche pointillée relie la consonne au groupe de mots commençant par celle-ci.

Sa hauteur sur l'axe correspond au taux moyen de rattachement à gauche. Chaque mot à l'intérieur des groupes est suivi de son propre taux

d'attestation (plus le taux est élevé, plus le mot est placé en hauteur dans le groupe). Les deux items en caractère gras de chaque groupe représentent les extrémités supérieure et inférieure du groupe.

Exemple:

Prenons /s/: 10 mots commençant par cette consonne ont été testés et le taux moyen de rattachement à gauche obtenu est de 47.78%. A l'extrémité de la flèche pointillée, où se trouvent les 10 suites testées, nous remarquons que «sa s'cousse» (en gras) a obtenu le plus haut taux de rattachement à gauche à l'intérieur du groupe (79.92%), et «sa s'melle» (en gras également) le taux le plus bas (25%).

En examinant cette figure, nous constatons que certaines consonnes montrent clairement une préférence pour l'une ou l'autre des extrémités du continuum qui s'étend de 0% à 100% de rattachement à gauche. Ainsi, /l/, /ʀ/ et /n/, qui ont un taux (de rattachement à gauche) supérieur à 60%, semblent plutôt se rattacher à gauche, c'est-à-dire avec le déterminant, alors que /p/ et /b/, qui ont un taux inférieur à 30%, ont plutôt tendance à se rattacher à droite. Il est frappant de constater, cependant, qu'un grand nombre de consonnes (/m/, /v/, /f/, /ʒ/, /s/, /t/, /d/, /ʃ/) se regroupent au milieu du continuum (entre 30 et 60%) et présentent donc un comportement variable; elles peuvent se rattacher à gauche, avec le déterminant, ou à droite, avec la deuxième syllabe du mot. Par exemple, /səvluʀ/ a obtenu un taux de 50%, ce qui signifie que les deux variantes sont utilisées par les sujets.

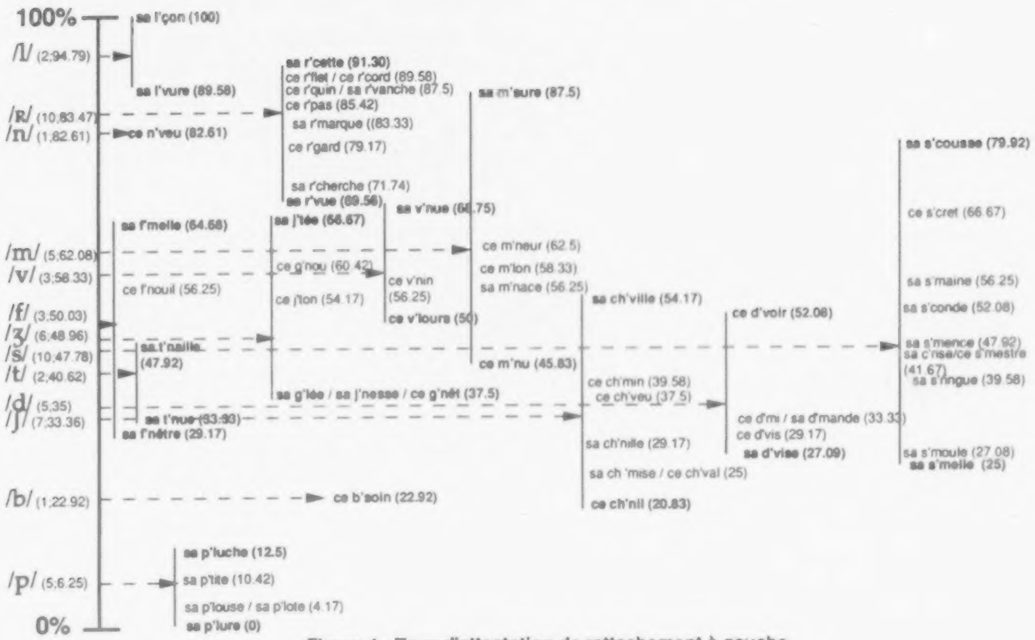


Figure 1 : Taux d'attestation de rattachement à gauche

Etude d'acceptabilité

Méthode

Sujets

Les mêmes six sujets ont pris part à l'expérience.

Matériel

Chaque suite de la première étude a été présentée, sur papier, avec deux possibilités de découpage syllabique (rattachement à gauche ou rattachement à droite). La transcription phonétique a été conservée et la coupure syllabique était représentée par une barre oblique [/] (ex. sa/smɛn, sas/mɛn).

Procédure

Les sujets ont reçu les 60 suites avec les deux possibilités de découpage syllabique. Ils ont dû effectuer un jugement d'acceptabilité de chaque possibilité (sa/smɛn, sas/mɛn) en plaçant une croix sur une échelle continue dont les extrémités étaient «Inacceptable» et «Tout à fait acceptable». Les feuilles de réponse se présentaient ainsi:

		Inacceptable	Tout à fait acceptable
1.	sə/vluʁ	├	┤
2.	səʃ/mɛ̃	├	┤
3.	sas/mɛn	├	┤

Analyse des données

Un taux moyen d'acceptabilité de rattachement à gauche a été calculé.

Résultats et discussion

La Figure 2 montre le taux d'acceptabilité de rattachement à gauche pour chaque suite et pour chaque consonne initiale. Elle se lit de la même manière que la Figure 1.

Figure 2 : Taux d'acceptabilité de rattachement à gauche

En examinant cette figure, nous constatons que l'étendue de l'échelle de rattachement à gauche s'est révélée plus restreinte que dans la première étude mais les consonnes se sont à nouveau réparties tout le long de

l'échelle. Un coefficient de corrélation de r = 0.55 a été obtenu entre les deux études, ce qui montre une bonne correspondance entre celles-ci.

En résumé, les résultats des études de production montrent clairement que le comportement de la consonne initiale de substantifs qui ont un schwa dans la première syllabe diffère selon le type de consonnes. Les consonnes testées s'échelonnent le long du continuum de rattachement à gauche avec cependant un certain regroupement au milieu. Ces résultats permettent de distinguer deux catégories de consonnes initiales: celles qui semblent préférer un seul type de rattachement, soit à gauche, soit à droite, et celles qui acceptent les deux types de rattachement, à gauche et à droite, et dont le comportement varie.

Pour tenter d'expliquer les résultats obtenus, nous avons tout d'abord vérifié que chaque groupe de consonnes engendré par l'effacement du schwa (ex. /ʀm/ dans /saʀmaʀk/) constituait une séquence possible en français. Nous avons cherché à savoir si ces successions de consonnes existaient à l'intérieur, et non en début d'autres mots, car nous considérons que, dans nos suites, nous nous trouvons à l'intérieur du mot prosodique et non au début. Nous avons constaté que la plupart des groupes consonantiques créés par l'effacement du schwa existent à l'intérieur d'autres mots (ex. dans /saʀmaʀk/, on trouve le groupe /ʀm/ qui existe dans des mots comme «a**rm**ée» ou «vaca**rm**e»). Seules quelques séquences (9 sur 44) ne se retrouvent pas dans d'autres mots (ex. dans /safmɛl/, le groupe /fm/ n'existe pas ailleurs). Après nous être assurée que la plupart de ces séquences existaient, nous avons comparé nos résultats aux principes de coupe syllabique proposés par Gadet (1989):

> «(...) quand deux consonnes se suivent à l'intérieur d'un même mot, l'appartenance de syllabe se décide en fonction des degrés d'aperture respectifs. La hiérarchie des degrés d'aperture est la suivante: le plus fermé comporte les occlusives ([p], [b], [t], [d], [k], [g]); puis les nasales ([m], [n], [ñ]), puis les fricatives ([f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ]); puis les liquides ([l], [r]); puis les semi-voyelles ([j], [w], [y]); quand la succession de consonnes est ouvrante (du plus au moins fermé), les deux consonnes font partie de la même syllabe (ex. [pa/tri], alors que des consonnes dans une succession fermante (du moins au plus fermé) appartiennent à deux syllabes différentes (ex. [par/ti]).»

Cela signifie que, si la succession de consonnes est ouvrante, les deux consonnes appartiennent à la même syllabe et donc que la consonne initiale se rattache à droite, à la deuxième syllabe du mot. Par contre, si la succession est fermante, les deux consonnes font partie de syllabes différentes et la consonne initiale se rattache à gauche, au déterminant. En considérant la Figure 1, nous remarquons que, dans la majorité de nos

suites, les deux consonnes en contact forment des successions fermantes; elles devraient donc faire partie de deux syllabes différentes, ce qui signifie que le rattachement à gauche devrait prédominer. Or, ce n'est pas le cas puisque, comme nous l'avons vu, nous avons un certain nombre de consonnes qui semblent accepter les deux types de rattachement (8 consonnes sur 13). De plus, on pourrait s'attendre à ce que, dans la suite /senvø/, /n/ soit rattachée à droite vu que /n/ et /v/ forment une succession ouvrante. Or, cette suite obtient un taux de rattachement à gauche de 82.61%. Cette classification ne peut donc pas expliquer les résultats que nous obtenons dans les deux études de production présentées dans cette section.

Quoi qu'il en soit, nous avons atteint l'objectif que nous nous étions fixé au début de ces deux études, à savoir obtenir suffisamment de stimuli pour entreprendre une étude de reconnaissance.

Etudes de perception

Afin d'étudier l'impact sur la reconnaissance des mots des deux types de réorganisation lexicale issue de l'effacement du schwa, nous avons décidé de nous intéresser aux mots qui semblent accepter les deux possibilités de rattachement, c'est-à-dire ceux situés à peu près au milieu du continuum des études de production. A l'aide de deux tâches distinctes (répétition de mots et décision lexicale), nous avons testé ces suites dans trois conditions différentes: sans effacement du schwa, avec effacement du schwa et rattachement à gauche, et avec effacement du schwa et rattachement à droite.

Etude de répétition de mots

Méthode

Sujets

Dix-huit sujets francophones ont passé l'expérience. Tous étaient différents de ceux des études de production.

Matériel

Nous avons retenu 24 suites de deux mots (déterminant + substantif). Le déterminant était à nouveau soit «ce», soit «sa» et les substantifs commençaient par l'une des consonnes suivantes: /s/, /ʃ/, /ʒ/, /v/,

/f/. Chaque suite apparaissait dans trois conditions différentes: sans effacement du schwa (SE, ex. /sasəmɛn/), avec effacement et rattachement à gauche (RG, ex. /sas-mɛn/), et avec effacement et rattachement à droite (RD, ex. /sa-smɛn/) (voir Annexe 2). Une vérification acoustique des enregistrements effectués par une locutrice du français standard a révélé que la durée des suites dans les trois conditions n'était pas différente et que le comportement de la voyelle du déterminant ainsi que de la consonne initiale était bien distinct dans les deux types de rattachement. De plus, une sous-étude a montré qu'il était possible de discriminer les suites dont la première consonne se rattachait à la voyelle du déterminant (RG) de celles dont la consonne initiale restait avec le substantif (RD). Trois groupes de 24 suites ont été préparés. Chaque groupe était composé de 8 suites SE, 8 RG et 8 RD. Si une suite de deux mots apparaissait dans une des trois conditions (SE, RG, RD) dans un groupe, elle ne pouvait apparaître à nouveau dans une autre condition dans le même groupe. A l'intérieur de chaque groupe, les suites étaient réparties aléatoirement.

Procédure

Les sujets ont passé l'expérience individuellement. Ils ont entendu chaque suite et ont dû répéter le substantif le plus rapidement possible. Comme ils ne savaient pas quel genre de mots était testé, aucune consigne particulière n'a été donnée quant à la manière de répéter; si le sujet entendait une suite avec effacement, il était libre de la répéter avec ou sans schwa. Les temps de réaction ainsi que la manière dont les sujets répétaient les substantifs (avec ou sans schwa) ont été relevés et analysés.

Résultats et discussion

La Figure 3 (ci-dessous) montre les temps de réaction obtenus depuis le début de la suite en fonction de l'effacement du schwa (sans et avec) et de la direction de rattachement (droite (RD) et gauche (RG)) lors de la répétition de mots.

Nous remarquons premièrement que les suites sans effacement du schwa (SE) obtiennent des temps de réaction plus courts que ceux des deux autres catégories: 1106 msec en moyenne par rapport à 1178 pour RD et 1186 msec pour RG. Deuxièmement, nous notons que, pour les deux catégories avec effacement du schwa, les temps de réaction sont très semblables. Une analyse de variance confirme qu'il existe un effet d'effacement: par sujet (F

(2, 17) = 13.91, p < 0.001) et par item (F (2, 23) = 7.80, p < 0.01). Une analyse post hoc, par sujet, montre une différence significative entre les catégories SE et RD (p < 0.001), entre les catégories SE et RG (p < 0.001), mais pas entre les deux catégories RD et RG.

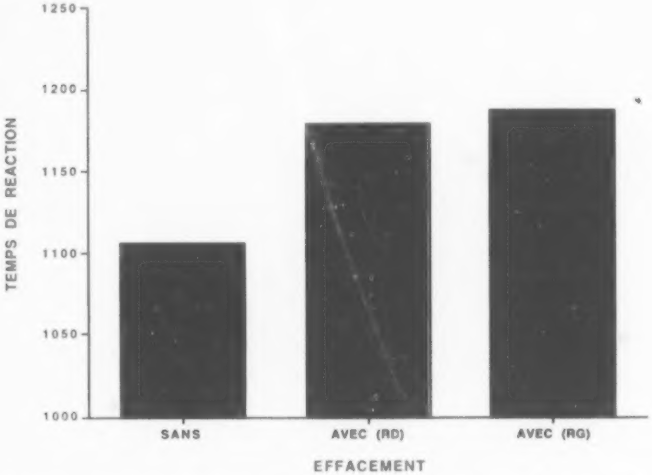


Figure 3: Temps de réaction obtenus depuis le début de la suite en fonction de l'effacement du schwa (sans et avec) et de la direction de rattachement (droite (RD) et gauche (RG)) dans l'expérience de répétition de mots.

Ces résultats confirment que l'effacement du schwa retarde la reconnaissance des mots. En revanche, le non-respect de l'unité du mot engendré par le rattachement de la consonne initiale à la syllabe précédente ne semble pas constituer une difficulté supplémentaire dans le processus de reconnaissance. Afin de nous assurer que les résultats obtenus n'étaient pas dus à la tâche utilisée, nous avons entrepris une étude de décision lexicale avec les mêmes stimuli.

Etude de décision lexicale

Méthode

Sujets

Dix-huit sujets francophones ont pris part à l'expérience. Tous étaient différents de ceux utilisés dans l'étude précédente.

Matériel

Nous avons utilisé les mêmes suites que pour l'expérience de répétition de mots et, en plus, nous avons fait correspondre à chaque suite un non-mot inventé avec le même début que la suite jusqu'au schwa. La répartition des suites était la même que dans l'étude précédente.

Procédure

Les sujets ont passé l'expérience individuellement, dans une pièce insonorisée. Après avoir pris connaissance des consignes données par écrit, ils entendaient une suite et devaient appuyer le plus rapidement possible sur le bouton «MOT» s'ils reconnaissaient un mot après le déterminant, et sur la touche «NON-MOT» si ce qu'ils entendaient ne constituait pas un mot du français. Nous avons relevé les temps de réaction.

Résultats et discussion

La Figure 4 (page suivante) montre les temps de réaction, depuis le début de la suite, en fonction de l'effacement du schwa (sans et avec) et de la direction de rattachement (droite (RD) et gauche (RG)) lors de la décision lexicale.

Nous pouvons constater que les temps de réaction sont plus courts pour les suites sans effacement du schwa (moyenne de 1178 msec) que pour les deux catégories avec effacement. De plus, ces dernières sont pratiquement identiques: moyennes de 1243 pour RD et 1241 pour RG. Une analyse de variance confirme qu'il existe un effet d'effacement par sujet ($F(2, 17) = 13.52$, $p < 0.001$) et par item ($F(2, 23) = 16.34$, $p < 0.001$). Une analyse post hoc, par sujet, montre une différence significative entre les catégories SE et RD ($p < 0.001$), entre les catégories SE et RG ($p < 0.001$), mais pas entre les deux catégories avec effacement du schwa, RG et RD.

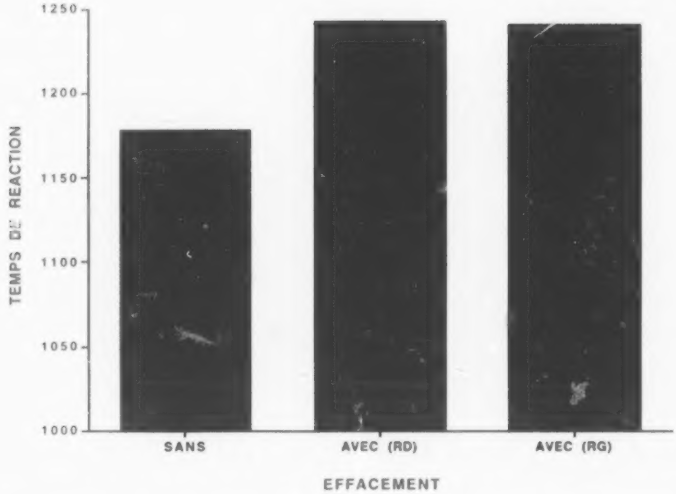


Figure 4: Temps de réaction obtenus depuis le début de la suite en fonction de l'effacement du schwa (sans et avec) et de la direction de rattachement (droite (RD) et gauche (RG)) dans l'expérience de décision lexicale.

A la suite de cette deuxième étude, dont les résultats ressemblent fortement à ceux de l'étude de répétition de mots, nous pouvons conclure que l'effacement du schwa retarde la reconnaissance des mots, mais que le rattachement de la consonne initiale du substantif à la voyelle finale du déterminant (qui implique le non-respect de l'unité du mot) ne semble pas compliquer le processus de reconnaissance.

Discussion générale

Dans leurs études, Matter (1986) et Bagnoud (1995) avaient montré que l'effacement du schwa retarde l'accès au lexique car il rend plus difficile l'appariement entre ce qui est entendu et les représentations lexicales stockées en mémoire. A première vue, nous pensions que la restructuration de la chaîne phonétique sous-jacente qui engendre le rattachement de la consonne initiale du substantif au mot qui précède aurait pu constituer une difficulté supplémentaire dans le processus de reconnaissance des mots. En effet, en plus de l'effacement du schwa, qui rend l'information acoustico-

phonétique incomplète, la frontière lexicale entre les deux mots disparaît et ainsi, l'unité du mot est encore plus affectée. Cependant, les résultats obtenus dans les deux études de reconnaissance montrent que les mots dont la consonne initiale est rattachée à gauche (avec le déterminant précédent) ne mettent pas plus de temps à être reconnus que ceux dont la première consonne se rattache à droite (avec la deuxième syllabe du substantif). Ce résultat, à première vue surprenant, pourrait éventuellement signifier que l'auditeur se base avant tout sur les sons entendus lors du processus de reconnaissance, et moins sur la manière dont ils se regroupent, que cela respecte les frontières lexicales ou non.

Ces résultats posent des questions intéressantes sur l'importance de l'écrit dans l'organisation de notre lexique mental. Il serait intéressant d'effectuer, avec une tâche adaptée, une étude de reconnaissance sur deux autres types de population. D'une part, avec des enfants de deux catégories différentes, avant l'apprentissage de l'écriture et juste après, afin de voir si, avant d'avoir appris à lire et à écrire, ils reconnaissent plus rapidement certains mots courants avec effacement du schwa et si ce processus s'inverse avec l'apprentissage du code écrit. D'autre part, il serait également intéressant d'étudier le comportement d'adultes illettrés face à l'effacement du schwa. Cependant, ce deuxième type de données risque d'être très difficile voire impossible à obtenir, étant donné le tabou que constitue l'illettrisme dans notre société.

Il serait également intéressant d'étudier d'autres types de suites avec effacement (ex.: pronoms, verbes) ainsi que des suites plus longues du type «J'peux pas t'dire si j'viens d'main ou pas» /ʃpøpatdiʀsiʒviɛ̃dmɛ̃upa/. Dans cette suite, l'écart entre ce que l'on entend et les représentations lexicales stockées en mémoire est grand et, pourtant, cela ne nous empêche pas de la traiter.

L'effacement du schwa restera encore longtemps un sujet d'intérêt pour le psycholinguiste qui cherche à comprendre comment l'on passe, en temps réel, de l'onde acoustique à la représentation mentale de l'énoncé.

Bibliographie

Bagnoud, V. (1995). *L'effet de l'élision sur la reconnaissance des mots.* Mémoire de diplôme d'orthophonie: Université de Neuchâtel.

Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire.* Paris: Armand Colin.

Matter, J. F. (1986). *A la recherche des frontières perdues.* Amsterdam: De Werelt.

Annexes

Annexe 1: Liste des suites de la première étude de l'expérience de production

1.	ce v'lours	səvluʀ	31.	sa p'tite	saptit
2.	ce ch'min	səʃmɛ̃	32.	ce r'cord	səʀkɔʀ
3.	sa s'maine	sasmɛn	33.	sa s'conde	sasgɔ̃d
4.	ce b'soin	səbzwɛ̃	34.	sa d'mande	sadmɑ̃d
5.	sa r'vanche	saʀvɑ̃ʃ	35.	ce ch'val	səʃval
6.	sa g'lée	saʒle	36.	ce r'pas	səʀpa
7.	sa t'naille	satnaj	37.	sa j'nesse	saʒnɛs
8.	ce s'cret	səskʀɛ	38.	ce m'neur	səmnœʀ
9.	ce r'quin	səʀkɛ̃	39.	sa p'lure	saplyʀ
10.	ce n'veu	sənvø	40.	sa s'ringue	sasʀɛ̃g
11.	sa v'nue	savny	41.	sa f'nêtre	safnɛtʀ
12.	sa c'rise	sasʀiz	42.	ce d'vis	sədvi
13.	ce ch'nil	səʃnil	43.	ce ch'veu	səʃvø
14.	sa m'sure	samzyʀ	44.	sa r'marque	saʀmaʀk
15.	sa j'tée	saʒte	45.	sa s'melle	sasmɛl
16.	ce d'mi	sədmi	46.	sa d'vise	sadviz
17.	sa f'melle	safmɛl	47.	ce g'nêt	səʒnɛ
18.	sa p'luche	saplyʃ	48.	sa l'çon	salsɔ̃
19.	sa l'vure	salvyʀ	49.	sa p'louse	sapluz
20.	ce s'mestre	səsmɛstʀ	50.	ce r'gard	səʀgaʀ
21.	ce m'nu	səmny	51.	ce v'nin	səvnɛ̃
22.	sa ch'mise	saʃmiz	52.	sa s'mence	sasmɑ̃s
23.	sa r'cette	saʀsɛt	53.	sa r'cherche	saʀʃɛʀʃ
24.	ce d'voir	sədvwaʀ	54.	ce g'nou	səʒnu
25.	sa s'moule	sasmul	55.	sa ch'ville	saʃvij
26.	ce r'flet	səʀflɛ	56.	sa t'nue	satny
27.	sa p'lote	saplɔt	57.	ce f'nouil	səfnuj
28.	ce j'ton	səʒtɔ̃	58.	ce m'lon	səmlɔ̃
29.	sa m'nace	samnas	59.	sa s'cousse	saskus
30.	sa ch'nille	saʃnij	60.	sa r'vue	saʀvy

Annexe 2: Liste des stimuli de l'étude de perception

	Sans effacement	Avec effacement et rattachement à gauche	Avec effacement et rattachement à droite
1	sa semaine	sas'maine	sa s'maine
2	sa seconde	sas'conde	sa s'conde
3	sa semence	sas'mence	sa s'mence
4	sa cerise	saç'rise	sa ç'rise
5	sa seringue	sas'ringue	sa s'ringue
6	sa semoule	sas'moule	sa s'moule
7	sa semelle	sas'melle	sa s'melle
8	sa cheville	sach'ville	sa ch'ville
9	sa chenille	sach'nille	sa ch'nille
10	sa chemise	sach'mise	sa ch'mise
11	sa jetée	saj'tée	sa j'tée
12	sa gelée	sag'lée	sa g'lée
13	ce venin	cev'nin	ce v'nin
14	ce velours	cev'lours	ce v'lours
15	sa femelle	saf'melle	sa f'melle
16	ce fenouil	cef'nouil	ce f'nouil
17	sa fenêtre	saf'nêtre	sa f'nêtre
18	ce secret	ces'cret	ce s'cret
19	ce semestre	ces'mestre	ce s'mestre
20	ce chemin	cech'min	ce ch'min
21	ce cheveu	cech'veu	ce ch'veu
22	ce cheval	cech'val	ce ch'val
23	ce genou	ceg'nou	ce g'nou
24	ce jeton	cej'ton	ce j'ton

TRAVAUX NEUCHÂTELOIS DE LINGUISTIQUE, 1998, 28, 103-123

RECOVERY TIME DURING THE PROCESSING OF CODE-SWITCHES IN BILINGUALS

Daniel SCHREIER

The central aim of the present paper is to investigate if the recognition of code-switched lexical items causes a processing delay. Soares and Grosjean (1984) found that in a phoneme-triggered lexical decision task, bilinguals took longer to access code-switched words when they were in a bilingual mode than they did to access base language words in a monolingual mode. Using a different language pair and another task, our study shows that there is no evidence of a processing delay in code-switch recognition. The results are discussed in terms of the stimuli and the experimental paradigm used.

Introduction[1]

Bilingual speech is similar to monolingual speech and at the same time more complex. Unlike monolingual speakers, bilinguals are not restricted to a choice between distinct varieties or styles of one and the same language: they can choose between two languages. Bilinguals may behave perfectly like monolinguals when they use only one language and deactivate the other one as much as possible. However, and in most bilinguals' everyday lives this is certainly much more the norm than the exception, they may use their two languages by mixing elements of both within one and the same utterance: this juxtaposition of elements belonging to two grammatical systems is referred to as *code-switching*.

The central aim of our study is to investigate how bilinguals process mixed language, in particular code-switched lexical items. In what follows, we will begin by describing the linguistic characteristics of bilingual speech. Grosjean (1995) argues that bilingual speech can be categorised along a situational continuum which induces two language modes: bilinguals are in

[1] I would like to thank Professor François Grosjean for his immeasurable support and encouragement during all stages of the present study. Moreover, I am especially grateful to the following: the 50 persons who established the frequency of the stimuli; the 48 subjects who volunteered to participate in the experiment; Delphine Guillelmon for her much-needed help in data analysis and the preparation of the stimuli; Thomas Meyer, Corinne Widmer for the recordings and stylistic advice.

a monolingual mode when behaving like monolinguals whereas they are in a bilingual mode when producing mixed speech. A bilingual, when in a bilingual mode, selects one of the two languages as the *base language* and inserts elements (phonetic, lexical, semantic or syntactic) from the other, less activated language (labelled *guest language*). The inserted elements from the guest language can be classified according to their level of integration into the base language. We will go on to deal with the psycholinguistic aspects of bilingualism. The central question here is whether code-switches are more costly to process than base language words. We will present and discuss three papers dealing with this subject. As we shall see, the issue is quite controversial: Macnamara and Kushnir (1971), for instance, claim to have found evidence for a *language switch*: they hypothesise that the on-line processing of mixed speech is more time-consuming due to the existence of a switch that blocks out the other language. Paradis (1980, 1989), on the other hand, argues strongly that switch mechanisms of this kind have no psychological reality whatsoever, simply because there is no difference between monolingual and bilingual language processing. Unfortunately, only very few researchers (such as Kolers 1966, Macnamara and Kushnir 1971, Soares and Grosjean 1984) have carried out research on this topic. At first sight, the experiments carried out by Kolers (1966) and Macnamara and Kushnir (1971) suggest that code-switch processing is indeed more time-consuming. However, these studies have problems: first, the sentences used in the tests are arranged at random, as if mixed speech were not subject to syntactic constraints but a chaotic gibberish; and second, the subjects were almost certainly not in a bilingual mode. Having recognised these short-comings, Soares and Grosjean (1984) control for the factors in question and still find evidence that code-switches are processed more slowly than base-language items. We conclude that Soares and Grosjean's findings need confirmation, and we propose that the «more time» hypothesis needs re-examination, preferably by using a different language pair and another task. What is clear now is that different factors can speed up or slow down the processing of code-switches (Grosjean 1997).

The main part of this paper will be taken up by a study which has two aims. The first is to investigate whether the recognition of code-switched words does indeed cause a processing delay, and the second, if such a delay is confirmed, is to measure how long it takes the listener to make up for it. We will present our experimental study in detail, illustrate and discuss

the results we obtained, and conclude with a general discussion of our findings.

Characteristics of bilingual speech

A central characteristic in the everyday life of bilingual communities is the fact that its members have a verbal repertoire that is far more extensive than that of monolingual communities. As opposed to the repertoire of a speaker who knows only one language, bilingual speech, by definition, involves two or more languages; whereas monolinguals are limited to dialects or sociolects from one language only, bilinguals, when in a bilingual setting, have the choice between language A or language B, and can mix elements of both languages if they wish to do so. As Grosjean (1982: 128) puts it:

> Not only can bilingual speakers, like their monolingual counterparts, choose among different varieties of a language but, when speaking to other bilinguals, they can also choose between two languages. Whereas a monolingual can only switch from one variety to another (colloquial to formal, for instance) in one language, a bilingual may change varieties in one language, change languages, or do both.

Grosjean (1995, 1997) suggests that the linguistic repertoire of bilinguals can be represented by a situational continuum which induces different language modes. Grosjean (1995: 261) writes:

> At one end of the continuum, bilinguals are in a totally monolingual language mode: they are speaking (or writing) to monolingual speakers of either language A or of language B. [...] At the other end of the continuum, they are with bilinguals who share their two languages (A and B) and with whom they normally mix languages (code-switch and borrow); they are here in a bilingual language mode. [...] Bilinguals differ among themselves as to the extent they travel along the continuum. Some rarely find themselves at the bilingual end (purists, language teachers, etc.) whereas others rarely leave this end (bilinguals who live in tight-knit bilingual communities where a form of mixed language is one of the language norms).

This means that, at one end point of the continuum, the bilingual speaker X selects language A as the base language and deactivates language B as much as possible. At the other end, however, the bilingual speaker Y finds himself in a bilingual language mode due to the fact that he is speaking with another bilingual a) who knows and uses the same two languages and b) who is used to Y mixing codes. Macnamara and Kushnir (1971) introduce the idea of a *base language*. They assume that a bilingual speaker, when in a bilingual mode, selects a base language to serve as the syntactic framework of the utterance; then he inserts elements of the guest

language. The inserted elements can be taken from all levels of analysis and be by nature phonetic, lexical, semantic or syntactic. Grosjean (1997) points out that the inserted elements from the guest language can be classified according to their level of integration into the base language. He proposes the following classification:

1) *Code-switching*: a complete shift to the guest language for a word, a phrase or a sentence[2].

2) *Borrowing*: both the form and the content of a lexical item (or even of a whole expression) is borrowed from the less activated language (the guest language) and adapted to the morphonological system of the base language. Accordingly, the elements taken from the guest language are well integrated into the base language.

3) *Loanshift:* either the meaning of a word in the base language is extended to correspond to that of a word in the guest language, or words in the base language acquire a new meaning because they are rearranged along a pattern provided by the guest language.

The crucial question is therefore whether the inserted elements are integrated into the base language or not (and if they are, to what extent). As Grosjean (1997) points out, particular levels of activation of the two languages are reflected by the bilingual's language choice. If a bilingual is in a monolingual mode, he deactivates the other language as much as possible; consequently, it is not very likely that elements from the guest language are inserted into the utterance. When producing mixed speech, however, both languages are activated but one of them is activated more strongly than the other one in order to serve as the base language. Grosjean (1997: 5 in manuscript) writes:

> Different positions along the continuum correspond to different levels of activation of the two languages, but particularly of the guest language, as the base language probably never descends much below full activation.

Having identified and classified the various elements of bilingual speech, we are now in a position to make one step further, namely to discuss the psycholinguistic processes that underlie it. Grosjean and Soares (1986) state that psycholinguistic models proposed in order to shed light on bilingual language processing must account for the bilingual's *language modes*; and Grosjean (1995) points out that such a model not only faces the

[2] The term *code-switching* will be used in the sense in which Gumperz (1982: 59) has defined it as «the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems»

task of explaining if and how the language processing of bilinguals in a monolingual speech mode is distinct from that of their monolingual counterparts, but that it moreover has to account for the interaction of the two languages in on-line processing when the bilingual is in a bilingual speech mode. This means that bilinguals in a bilingual mode are faced with the complex task of decoding mixed speech that contains elements from two languages. The question we wish to address in our study is whether mixed speech is more costly to process: in other words, does it take bilingual listeners more time to access code-switched words than base language words?

Processing mixed speech

Kolers (1966) tested bilinguals for comprehension of texts presented in several linguistic forms. The subjects were asked to read passages which were prepared in each of six linguistic forms: in the *unilingual form*, the entire passage was either in English or in French; in the *alternating form*, alternate sentences were in English or French, in half of the sentences the first sentence in English and in the other half the first sentence in French; and in the *linguistically mixed form*, words were haphazardly in English or in French, half of the passages favouring English word-order and the other half favouring French. After reading the passages, the subjects answered questions concerning the content of the text. Kolers concluded that «the linguistic form of connected discourse has only a trivial effect upon comprehension of textual material» (p. 361). In a second experiment, subjects were to read aloud similarly arranged passages. Here Kolers' results differed significantly from those obtained in the first experiment: he found that the linguistic form of the passages had a great impact on the amount of time needed to read the passages. Subjects took longer to read aloud linguistically mixed material, while they read alternating texts in about the same time as the average of the two unilingual passages. Based on the measured reading times, Kolers computed a so-called phonological code-switching time, which he claimed to be between 0.3 and 0.5 sec. He concluded that «code-switching is inhibitory for production but irrelevant to comprehension» (p. 371).

Macnamara & Kushnir (1971: 486) claimed that «code-switching runs counter to psychological 'inertia'»; they hypothesised that mixed speech was more costly to process and that the additional amount of time could be measured. In order to confirm their hypothesis, they used different

strategies in order to test code-switch comprehension in the two modalities of reading and listening: first, like Kolers, they compared reading times of uni- and bilingual paragraphs; second, they presented uni- and bilingual sentences and asked bilinguals to judge their truth value; and third, they made subjects listen to tape recordings of sentences and again asked them to indicate if they were true or false. In the first experiment (silent reading), the authors found that language switching took an observable amount of time and calculated that the mean time per language switch amounted to .17 sec. Experiment II dealt with language switching in short sentences; subjects listened to English and French sentences as well as to mixed sentences that contained a number of switches. The mixed sentences contained either one switch (e.g. *le soleil boit* apples), two switches (*une pomme de terre* is *bleu*) or even three switches (*douze choses* make *une* dozen). The subjects then had to judge if the presented sentences were true or false. Macnamara and Kushnir found a) that the subjects were slower to respond to mixed sentences than to unilingual sentences, and b) that the response times increased with the number of code-switches. The authors claimed that mixed speech was more costly to process due to the fact that the two languages formed «psychologically distinct systems». They wrote:

> We have certain expectations for strings of words and one such expectation is that all the words should be in a single language. Our experiments all violated this expectation and as a result disrupted Ss' interpretative processes. (p. 485)

They then investigated the input switch proposed by Macnamara (1967), a two-switch model containing an input and an output switch. Macnamara hypothesised that the output switch is controlled by the perceptive system of the speaker and comes into effect during production; during comprehension, the input switch is assumed to be automatic and activated by the phonetic clues of the sound wave. Macnamara and Kushnir concluded that, due to the input switch, the processing of code-switches takes more time, and estimated that «a mean figure for language switching in input [is] close to .20 sec» (p. 486).

As Grosjean (1982) pointed out, researchers have repeatedly criticised the conclusions drawn from these studies as well as the assumptions from which the authors started. When mixed speech is the central characteristic in the everyday life of bilingual communities and code-switching is such an integral part of the bilingual's verbal repertoire, it simply does not make sense that switching should delay language processing. Grosjean (1982:

252) asked: «Could switching really delay the processing of language, when its very purpose in everyday life is precisely to ease the communication flow between bilinguals» ? A second point of criticism concerned the choice of subjects and the materials used by Kolers and Macnamara and his colleagues[3]. It seems that the authors were not themselves bilingual and did not ask native speakers of French for advice when preparing the materials. As a result, many of the sentences used in their experiments were ungrammatical in that they violated both monolingual rules and code-switching constraints. It is therefore reasonable to assume that the delay was caused by the random arrangement of the sentences rather than by the switches they contained. Grosjean (1982: 253) wrote:

> Listening to a haphazard mixture of languages certainly takes time, but whether natural code-switching actually takes time and makes language processing more difficult remains an open question. Many believe that it does not.

Soares and Grosjean (1984) investigated lexical access in Portuguese-English bilinguals and in English-speaking monolinguals during the on-line processing of spoken sentences. They controlled all the factors neglected in the studies by Kolers and Macnamara: they carefully selected the subjects, put them in a mono- and in a bilingual mode and used code-switched sentences that corresponded to mono- and bilingual syntax. They found that bilinguals can access words as rapidly as monolinguals: when in a monolingual mode, the bilinguals' lexical decision times were very similar to those of English monolinguals. However, Soares and Grosjean found that bilinguals in a monolingual mode were substantially slower than monolinguals at responding to nonwords: «when a nonword is presented, a complete search of the first lexicon is immediately followed by a (partial?) search of the other lexicon, before the stimulus is classified as a nonword» (p. 383). Another interesting point emerged when the subjects were tested in the bilingual mode: the subjects took longer to access code-switched words in the bilingual speech mode than base-language words in the monolingual speech modes. Interpreting their findings, Soares and Grosjean wrote:

[3] Kolers, for instance, describes his bilingual subjects as follows: «The Americans had lived in an French-speaking country for at least nine months and reported having a good knowledge of French. The Europeans had been in the U.S. for at least nine months [...] English was more actively used by the Europeans than French was by the Americans» (p. 360). Kolers did not test the subjects' degree of bilingualism, nor did he inquire with whom and how often they spoke the two languages separately or in mixed form.

> We will make two assumptions. The first is that bilinguals always search both lexicons when confronted with a non-word, even in a bilingual speech mode, and the second is that whatever the task and the speech mode, bilinguals always search the base-language lexicon first. The first assumption explains the similar reaction times to nonwords in both the monolingual and the bilingual speech modes [...] The second assumption explains the difference in reaction times to base-language words in the monolingual speech modes and to code-switched words in the bilingual speech mode (p. 384).

In sum, Soares and Grosjean found evidence that code-switches are processed more slowly. However, they argued that a number of reasons affect the access time of code-switches, as we will see below.

Factors involved in the recognition of code-switches

In what follows, we will focus on code-switched elements, where there is a complete shift to the other language, rather than on borrowings and loan words that are more or less adapted to the morphological and phonological systems of the base language. Grosjean (1997) proposes that the factors involved in the recognition of guest words fall under at least three categories: the listener, the level of activation of the two languages, and the properties of the guest word[4]. As factors pertaining to the *listener*, Grosjean mentions the listener's fluency in the guest language, the language mode he is in when processing the guest word, the listener's attitude towards code-switching and borrowing in general, and the listener's expectations towards the presence of code-switches and borrowings (here it is assumed that the listener recognises a guest word more quickly when expecting a code-switch). As for *base and guest language activation*, Grosjean argues that the selected base language has a strong impact on language processing. He discusses this effect in terms of the base language effect (Grosjean and Soares 1986). Grosjean and Miller (1994: 201) define the base language effect as «a momentary dominance of base-language units (phonemes, syllables, words) at code-switch boundaries»; this effect «concerns the impact that the base language has on the guest language during the perception of code switches». This means, in other words, that even if in a bilingual mode, a listener does not always recognise a code-switch right from its onset, but rather works from the assumption that he has to activate and isolate a lexical item belonging to the base language. It has been shown repeatedly that the perception of guest language units can be delayed due to the base language effect (Soares and Grosjean 1984, Grosjean and Soares

[4] Grosjean mentions a fourth category, code-switching constraints, but we will not discuss it here.

1986, Grosjean 1988, Li 1996). As for guest language activation, there is now some evidence that guest word recognition is influenced by code-switch density. Grosjean (1997:18 in manuscript) writes that «the more code-switching there is, the more the guest language is activated and hence the more easily a code-switched word can be recognised». Leuenberger (1994) found a code-switch density effect: bilinguals recognised code-switches more rapidly when another code-switch preceded.

The third category concerns the *properties of guest words* that affect their recognition. A distinction needs to be made between the word's phonotactics (consonant sequences, syllables, etc.) and the actual phonetics of the word (language-specific sounds, prosody of guest language, phonological integration into base language, etc.). For example, Grosjean (1988) tested the recognition of three distinct types of words: Type 1 words, whose initial clusters marked them phonotactically as belonging to English; Type 2 words that were not marked phonotactically as belonging to English (but like Type 1 words, they did not have French counterparts); and Type 3 words, which were phonotactically similar to Type 2 words but, unlike Type 1 and 2 words, did in fact have French counterparts. These words were presented by means of the gating technique (Grosjean 1980), which means that the subjects heard series of segments of increasing duration. After each gate, French-English bilinguals were asked to guess the word being presented and to give a confidence rating. Two important insights emerge from this study: first, 76% of the words were isolated before their ending, but whereas 97% of Type 1 words and 90% of Type 2 words were isolated before their acoustic offset, only 43% of Type 3 words were isolated by then. This indicates clearly that bilingual listeners have difficulty in recognising words that are not phonotactically marked as belonging to one language and that have counterparts in the other language. Second, Grosjean found that the word-identification process depends on the pronunciation of the guest word. A guest word that is integrated into the morphonology of the base language (and pronounced as a borrowing) is more difficult to recognise than a code-switched item which involves a total change on the phonetic level.

Li (1996) carried out a very similar experiment with English-Chinese bilinguals and tested the three variables of language phonetics, phonotactic structure and context. His results support Grosjean's findings. First, Li found considerable evidence for the base language effect, namely that

when the base language was Chinese, the subjects, during the first gates of the word to identify, proposed Chinese candidates more often than English ones for both borrowings and code-switches. Second, he confirmed that code-switches, when pronounced in their guest language phonetics, are identified much more easily than when they are pronounced as borrowings. Third, Li's results indicate that Chinese-English bilinguals can recognise code-switched words with the same amount of information as required by English monolinguals, particularly when the word is presented in a constraining context. In sum, every model proposed in order to explain the recognition of guest words in mixed speech must account for a number of factors, such as the listener, the degree of activation of base and guest language, the linguistic constraints governing code-switching and the phonotactic and phonetic properties of the guest words.

The aims of the present study

The central aim of the present study is to investigate how bilinguals process mixed language, in particular code-switches. Even though we have now a much better understanding of the factors that affect the perception of guest words, we need to pursue the question of whether recognising code-switches can cause a processing delay. Using a different language pair and a different task, we will investigate whether the results obtained by Soares and Grosjean (1984) are confirmed (aim 1). In addition, in case we find a delay, we wish to assess how long it takes the listener to make up for this delay (aim 2). The set-up of our experimental study was the following: Swiss German/English bilinguals listened to sentences followed by either a base language word or a code-switched word which in its turn was followed by four syllables (pa, ta, ka, sa). Except for one of the four syllables, the material was presented in one ear only. The subjects were asked to pay particular attention to the code-switched word since they were to indicate afterwards whether they had recognised it or not. They were also asked to repeat as quickly as possible the syllable that was presented in the other ear. The reaction times were then measured in order to find out whether the subjects' response after a code-switch was delayed or not. The first aim will be met if the first syllable «pa» takes significantly longer to repeat when following a code-switch than when it follows a base language word. If this is the case, the delay is probably due to a longer recognition process of the code-switch which carries over to the first syllable and slows down its

production. The second aim will be met by examining the time it takes to produce the second syllable «ta» and the third syllable «ka» in the two conditions (the code-switch condition and the base language condition). If it takes significantly longer to repeat the second syllable «ta» in the code-switch condition than in the base language condition, this would mean that the delay lasts at least two syllables. If the delay persists with the third syllable «ka», then it lasts at least three syllables. Of course, it might be that there is no extra delay starting with the second syllable which would show that listeners recuperate from the processing delay within one syllable.

Method

Subjects

48 Swiss German-English bilinguals, 28 female and 20 male, with no reported hearing or speech disorders, participated individually in a session lasting 30 minutes. All participants were students or assistants at the English Seminar of the University of Basle. All of them used both Swiss German and English regularly, most of them on a daily basis. A few of them reported both Swiss-German and English as their mother tongues and were considered simultaneous bilinguals. The vast majority of the participants, however, were native speakers of Swiss German and had learnt English at school; they used Swiss German as their language of communication with their families and friends, and spoke English extensively in their studies at University (lectures and seminars are held in English, seminar papers are written in English, etc.). All participants had travelled to English-speaking countries at least once and stayed there for a minimum of 2 months. After the test, the participants filled out a biographical questionnaire which provided additional information about their language history, their competence in each of the four skills (reading, writing, speaking, listening) in each language and the different functions of the languages in their lives (indicating which languages they used when, with whom and for what).

Materials

In order to select the stimuli, we composed two lists of words, one consisting in English words (henceforth English CS words), the other one

in Swiss German words (SG words). All items were bisyllabic nouns and denoted concrete objects rather than abstract qualities. When composing the lists of potential stimuli, semantic priming was avoided as much as possible. In addition, the items had the following two characteristics: first, the uniqueness point (UP), the point in the left to right sequence of phonemes at which the word distinguishes itself from all other words (Marslen-Wilson 1984), occurred well before the offset of the stimulus, and second, the items became language-specific almost immediately after their beginning[5]. In order to establish the frequency of the words, we asked native speakers to give us a rating. We sent the list containing the English words to 25 English natives living in the region of Basle; the criterion was that they had grown up in an English-speaking country and, even though living in or near Basle, that they continued to use their mother tongue on a daily basis (with their families, at work etc.). They were asked to rate the frequency of the items on a scale ranging from 1 (very infrequent) to 7 (very frequent). To help them anchor their scales, examples of very infrequent and very frequent words were given. The frequency of the SG words was estimated in exactly the same way by 25 native speakers of Swiss German. We analysed the 50 answer sheets and calculated the average frequency for each word. We then selected 36 nouns, 18 SG and 18 English CS nouns, as the stimuli. In addition, we chose items to be used as fillers.

For the recording, we prepared a type-written version, containing a) several base (or carrier) sentences such as, «in letschter Ziit gsehn ich in dr Zittig immer hüffiger s'Wort ..», *lately I have seen in the newspaper more and more frequently the word* .., to which we added the SG word «Auto» (*auto*) as well as the four syllables «pa-ta-ka-sa»; and b) each of the 36 stimuli embedded in a short sentence («Ich gseh hüffig s'Wort ...», *I often see the word* ...). A bilingual Swiss German/English female speaker, with no apparent accent in either language, was then asked to read the sentences and, while reading, to insert a short pause between the sentence and the word «Auto» and another one between the latter and the following syllables. The recordings took place in a sound proof chamber and were digitised at a sampling rate of 20 kHz on a Macintosh II computer. The sentences as used in the test were composed in the following way: We

[5] The reason for this, of course, was that the subjects had to recognise the stimuli as code-switches right away and not undergo accessing difficulties by erroneously assuming that the lexical items in question were borrowings or loan words.

selected one version of the Swiss-German base sentence «in letschter Ziit gsehn ich in dr Zittig immer hüffiger s'Wort ..» (by analysing the speech wave and paying special attention to intonation), and added a pause of exactly 150 milliseconds after the offset of the plosive /t/. Then we isolated the experimental stimuli as accurately as possible by inspecting the speech wave and by using auditory feedback. After the pause, an isolated stimulus word was inserted, followed by another pause of 150 milliseconds. After the second pause came the syllable sequence «pa-ta-ka-sa», spoken in real time. The 36 stimuli plus the 12 words that were used as fillers were isolated, as well as the 12 words to be used in the pretest. The result was a sentence of the following kind:

Base sentence-------------stimulus-------------pa-ta-ka-sa
150 msec 150 msec

Then, the auditory channel of one of the four syllables was switched so that the subjects heard the base sentence, the stimulus and three of the four syllables in one ear. However, one of the four syllables — either «pa», «ta», «ka» or «sa» — was perceived in the other ear (e.g. the syllable «ta» in the example below). This means that, in our experiment, the subjects listened to sentences such as:

left ear:	____________	__________	___		___	___
	base sentence	stimulus	pa		ka	sa
right ear:				___		
				ta		

We thus obtained 60 sentences: 12 for the pretest, and two series of 24 each for the test. The fillers (15 words in all) were only used in sentences where the ear change occurred on the syllable «sa»; these filler sentences were not considered in the final analysis. We then made 3 versions of each sentence (with the exception of the filler sentences): in each version, one of the three syllables «pa», «ta» or «ka» switched ears. The pretest was identical for all the participants: it contained 12 sentences, with 6 English CS and 6 SG stimuli. Each one of the four syllables was switched in three sentences. The test itself consisted in two series of 24 sentences. The total of 48 test sentences was split up in four groups; every ear-switched syllable occurred in 12 sentences, after 6 English CS and 6 SG stimuli. Three experimental

tapes were made from these presentation sets. Each tape contained three pretests and three test series: in one of these series, the order of the two parts was reversed. The order of the filler and the test sentences was randomised; however, both parts of a series started with a filler sentence.

Procedure

The 48 subjects were run individually on one of the three experimental tapes. The subjects were first split into 3 groups of 16; this meant that the subjects heard each of the 36 stimuli, followed by either the syllable «pa», «ta» or «ka», plus the 12 fillers followed by the syllable «sa». Half of the subjects were run first on part one, then on part two of the series, whereas the other half began with part two and ended with part one. These 6 subgroups of 8 were again divided in half because 4 subjects heard part one in the left and part two in the right ear, whereas the other 4 heard part one in the right and part two in the left ear. All in all, the 48 subjects were split into 12 groups of 4. Great care was taken to make the groups as homogeneous as possible. The sessions were conducted in Swiss German (the usual language of communication between the experimenter and the subjects) and the instructions were written in German. For all recordings, we used a reaction time button box and a Marantz CP 230 tape recorder. The subjects were told that they were going to hear over headphones the base sentence, followed by either a Swiss German or an English word and that one out of the following four syllables would be switched, i.e. that either «pa», «ta», «ka» or «sa» would be presented in the other ear. The subjects were then asked to listen to the presentations and to do two things: first, to listen carefully to the stimulus because, after each series, they had to identify on a separate sheet the stimuli they had heard; and second, to repeat the ear-switched syllable as rapidly as possible. The subjects were given a pause of three seconds between each presentation. After both series, we tested if the participants had recognised the stimuli or not: they were given identification sheets containing twelve stimuli they had heard (six SG and six English CS ones), plus two SG and two English CS words that were not presented. They were asked to look at the 16 words and to put a cross beside those they remembered.

Data analysis

First, we evaluated the response sheets of the recognition test in order to find out whether the subjects had recognised the code-switches or not.

Second, we prepared the measured reaction times in the following way: when there was no response to a switched syllable, it was not replaced immediately (but see below). The extreme values (both extremely high and low) were replaced by less extreme ones; we obtained these by adding to the mean (Ø) or taking away from it twice the standard deviation (the upper extreme value was thus replaced by applying the formula Ø + 2SD, the lower one by Ø - 2SD). After having replaced the extreme values, we calculated the new mean; in cases where there was no response, we put in the mean obtained this way. After having cleaned the data, we did two kinds of analysis: one by items and one by subjects. The reaction times were entered in two distinct matrices: one with all the measured times of one particular subject, and another one in which all of the subjects' reaction times to one particular stimulus were registered. We calculated the average reaction time to each syllable after a SG and after an English CS stimulus. Then we conducted two analyses of variance (ANOVA) on the data, one with participants as the random variable (F1), and the other one with items as the random variable (F2).

Results and discussion

Recognition rate

An examination of the stimulus recognition sheets provided clear evidence that the subjects paid attention to the stimuli. Of the 16 words on the identification sheet, only 12 had figured in the preceding part. This means that 4 words had not been used and were simply introduced in order to test the subjects' attention. Consequently, when indicating the words the participants believed they had heard, there were two possible sources of error: first, not identifying a correct stimulus, i.e. a stimulus that had been used in the test; and second, identifying a false candidate, i.e. indicating a stimulus that had not been used. Figure 1 (next page) shows the percentage of SG and English CS stimuli that were presented in the test and recognised by the participants. The majority of stimuli (84,9% of English CS and 81,8% of Swiss German words) were identified correctly by the participants.

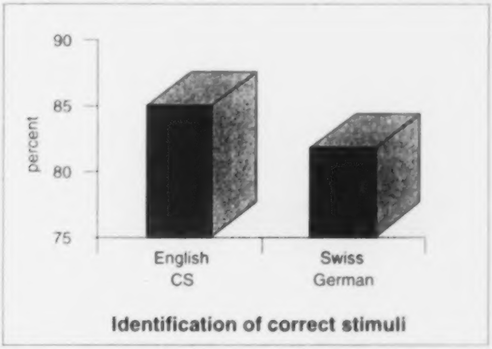


Figure 1: Percentage of stimuli (English CS and Swiss German) that were presented in the test and recognised correctly by the subjects

We thus have clear evidence that the subjects recognised the stimuli, code-switched or not. This becomes even more obvious when we analyse the identification of false stimuli, i.e. the stimuli that had not been presented in the test but were nevertheless indicated by the subjects. In Figure 2, we see that only about 5,5% of wrong candidates were proposed. Again, the subjects paid the same amount of attention to English CS and to Swiss German stimuli: whereas only 4,7% of wrong English words were indicated, the percentage of wrong Swiss German candidates amounts to 6,3%.

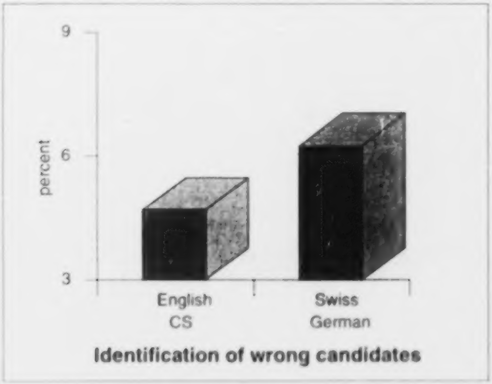


Figure 2: Percentage of stimuli that were recognised but had not been used in the test

A combination of the findings illustrated in figures 1 and 2 therefore puts us in a position to claim that the participants did indeed pay attention to the

stimuli and that they consequently recognised if the word following the base sentence was Swiss German or code-switched.

Syllable perception

The question here is whether syllables switched after an English CS word obtained a higher percentage of errors than those switched after a Swiss German stimulus. In other words, did the lexical status of the stimulus exert an influence on the repetition of the following syllable(s)? Figure 3 reveals several interesting points; first, only about 8% of all the syllables were not repeated correctly. Second, when a false response was given, the syllable to be repeated was replaced by the immediately following syllable in more than 90 percent of the cases: most mistakes were made by saying «ta» when the perceived syllable was «pa», or by saying «ka» when the syllable to repeat was «ta». Third, the second syllable was the most difficult one to repeat: the syllable «ta» replaced by «ka» alone accounted

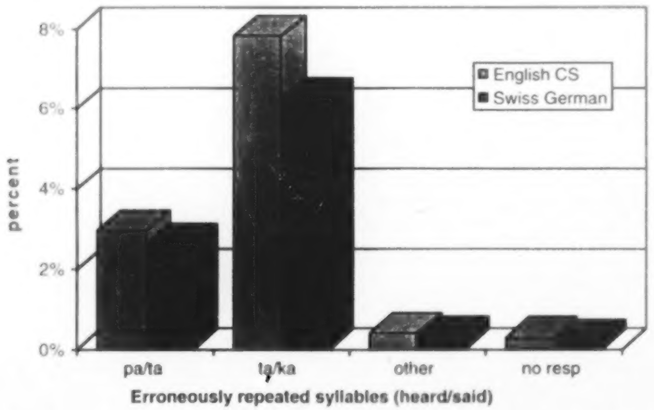


Figure 3: Percentage of erroneously repeated syllables; the first bar represents the syllable heard, and the second the syllable the subjects actually repeated.

for 60% of all the mistakes made. And fourth, the most important point for the present study, the subjects made about the same amount of repetition mistakes after English CS stimuli and after Swiss German ones (2,95% versus 2,6% for the syllable «pa» and 7,81% versus 6,25% for «ta»). In sum, most of the stimuli were recognised and identified by the subjects (as illustrated in Figures 1 and 2). Moreover, the language

status of the stimulus did not have an impact on the repetition of the syllable to be repeated afterwards. We conclude that mistakes in syllable repetition were made irrespective of the stimuli's status (as seen in Figure 3).

Reaction times

Having established that the subjects could do the tasks asked of them — recognise code-switches and repeat the syllables without too many errors — we can now go back to the two aims we set ourselves. The first aim was to re-examine Soares and Grosjean's (1984) findings that recognising code-switched words could cause a processing delay; we stated that the aim would be met if the first syllable «pa» took significantly longer to repeat when following a code-switch than when following a base-language word.

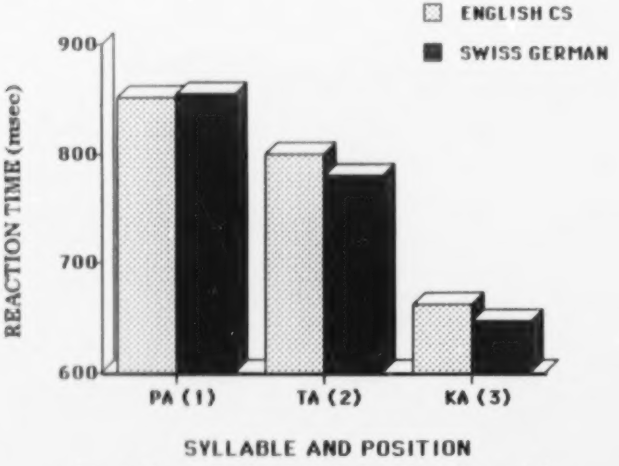


Figure 4 Mean reaction times for the three syllables «pa», «ta» and «ka» after English CS and SG words

As can be seen in Figure 4, which presents reaction time as a function of syllable and type of stimulus word (CS and SG), the reaction times to «pa» are practically identical for the two conditions (852 and 855 msec respectively). We conclude from this that, based on the first syllable «pa», our results show no evidence of a processing delay. The time it took the subjects to repeat the syllable was not influenced by the language status of the preceding word.

The second aim was to find out how long it took the listener to make up for this delay. As can be seen in Figure 4, the mean reaction time for «ta» and «ka» syllable repetition was again practically identical both after the English CS and after the Swiss German stimulus (800 ms vs. 779 ms for «ta», and 662 ms vs. 647 ms for «ka»). The results obtained for the syllables in position 2 and 3 provide further evidence that the recognition of code-switched words in our experiment did not cause a processing delay. In fact, a two-way analysis of variance shows no base language code-switching difference whatsoever. By subjects, the type of stimulus (CS, SG) effect is not significant ($F (1.47) = 2.38$, NS) nor is it in the by items analysis ($F (1.34) = 1.90$, NS). However, we have a large syllable effect — as one moves from «pa» to «ta» to «ka», it takes less time to produce the syllable. This is reflected in the by subjects ($F (2.94) = 62.02$, $p < 0.001$) and the by items anovas ($F (2.68) = 136.29$, $p < 0.001$). We should note, though, that there is no interaction either by subjects or by items. To explain the syllable effect, we suggest that the syllable «ka» is repeated more quickly than «pa» due to a more focused expectation on the part of the listener. It is paramount that the subjects are instructed that one of the four syllables is switched, but that they are not told which will be the one to be perceived in the other ear. At the onset of the syllable sequence, the chances for the first syllable to be repeated is therefore 1 in 4, i.e. 25%. However, if «pa» is perceived in the same ear as the base sentence, there remain only three syllables; the chances for «ta» increase and are 33%. The same process goes for the third syllable in case the syllables in position 1 and 2 are not switched: now the chances for «ka» to be the syllable to produce increase to 50%. As a consequence, the later the switched syllable occurs, the more it is anticipated by the listener.

General discussion

Our results suggest that processing code-switches does not cause a processing delay. Soares and Grosjean (1984), however, found a code-switch effect in the recognition of mixed speech. The question now is why Soares and Grosjean's results and the findings obtained in our study are in such obvious contradiction. Two reasons come to mind. The first concerns the characteristics of the stimuli used in our experiment. The uniqueness point of both types of words occurred quite early and the words themselves were quite long (2 syllables); moreover, additional time was given by the 150 msec pause before the syllable sequence. There is no question that the

tapping into lexical decision mechanisms occurred before the stimulus' offset; this means that recognition had taken place by the time the first syllable «pa» arrived. Consequently, the subjects were probably given too much time between the moment they heard the stimulus word and the moment they had to repeat the syllable. As a result, we found no delay because tapping into the recognition process probably occurred too late. The conclusion is that, if there is a delay, it is very short-term and cannot be shown in our experiment because the stimuli and the following pause were too long.

The second point considers the nature of our task. Perhaps the task used in our experiment does not tap into the word recognition process after all and hence cannot show the delay (if there is one). It is theoretically possible that the process of monitoring and repeating syllables is not sensitive to word recognition processes involved in identifying code-switches and base language words. In case the two operations take place independently, it is plausible that the delay in word recognition cannot be shown by syllable production. In sum, we are unfortunately not in a position to argue that our findings offer consistent proof that there exists or that there does not exist a processing delay in code-switch recognition. Further studies, perhaps using a similar task with monosyllabic or short bisyllabic stimuli and shorter (or no) pauses should be carried out in order to explain whether code-switches are indeed more costly to process or not.

References

Grosjean, F. (1980). Spoken word recognition processes and the gating paradigm. *Perception and Psychophysics*, 28, 267-283.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1988). Exploring the recognition of guest words in bilingual speech. *Language and Cognitive Processes*, 3(3), 233-274.

Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In Milroy, L. & Muysken, P. (eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. In de Groot, A. & Kroll, J. (eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Grosjean, F. & Miller, J.L. (1994). Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science* 5 (4), 201-206.

Grosjean, F. & Soares, C. (1986). Processing mixed language: Some preliminary findings. In Vaid, J. (ed.). *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. London: Cambridge University Press.

Kolers, P. (1966). Reading and talking bilingually. *American Journal of Psychology*, 3, 357-376.

Leuenberger, M. (1994). L'accès au lexique de code-switchs chez le bilingue: effets de la densité et du contexte. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 21, 61-72.

Li, P. (1996). Spoken word recognition of code-switched words by Chinese-English bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 35, 757-774.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

Macnamara, J. & Kushnir, S. (1971). Linguistic independence of bilinguals: The input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 10, 480-487.

Marslen-Wilson, W. (1984). Function and processing in spoken word recognition: A tutorial review. In Bouma, H. & Bouwhuis, D. (eds.). *Attention and performance X: Control of language processes*. Hillsdale, N.J.: Hornbeam Press.

Paradis, M. (1980). The language switch in bilinguals: Psycholinguistic and neurolinguistic perspectives. In Nelde, P. (ed.). *Languages in contact and conflict*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Paradis, M. (1989). Bilingual and polyglot aphasia. In Boller, F. and Grafman, J. (eds.). *Handbook of Neuropsychology*, vol. II (pp. 117-140). Amsterdam: Elsevier.

Soares, C. & Grosjean, F. (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on bilingual access. *Memory and Cognition*, 12 (4), 380-386.

TRAVAUX NEUCHÂTELOIS DE LINGUISTIQUE, 1998, 28, 125-143

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE BILINGUISME DES LOCUTEURS POLONAIS EN SUISSE ROMANDE

Gabriela ZAHND

This paper aims to consider bilingualism in a sociolinguistic perspective. More particularly, we are interested in some Polish speakers living in the french speaking part of Switzerland. We are focusing our attention on the bilingual competence of three speakers and of their social and cultural identity. In agreement with Fishman (1989) who claims that language is the symbol *par excellence* of ethnicity, we explore the link between language and identity. We argue that both linguistic competence and identity can change in the migration context.

Introduction

La présente contribution s'intéressera à la question du bilinguisme ou du multilinguisme. Le bilinguisme, qui suscite de nombreuses prises de position et est traité dans une littérature scientifique abondante, constitue un phénomène de grande actualité dans notre modernité, aux confins de la *société globale* qui modifie sans cesse les limites et se voit plus ouverte, sinon plus exposée à l'Autre et à sa ou ses langues. Dans un contexte de brassages intra- ou inter-nationaux de gens, de langues et, plus généralement, de cultures, les comportements langagiers peuvent être étudiés et compris en tant que manifestations de phénomènes sociaux. C'est pour cela que nous nous sommes attachée à l'étude des comportements langagiers de quelques locuteurs bilingues polonais à Neuchâtel (Zahnd, 1996). Après avoir délimité le paradigme de notre recherche et exposé son cadre théorique et méthodologique, nous allons aborder ici la question de la compétence langagière bilingue et pour finir celle des dynamiques identitaires des protagonistes.

Notre travail porte sur la langue d'une part et sur l'identité des bilingues polonais d'autre part. A travers une description et une analyse de leur compétence langagière, dans un premier temps, nous avons tâché de mettre en évidence le lien entre la langue qu'ils parlent et la dynamique de l'(auto-) identification socioculturelle.

En traitant du bilinguisme, en tant que situation de contact de langues, on doit d'abord s'intéresser aux locuteurs, aux individus particuliers par lesquels le phénomène se réalise. Ces acteurs sociaux appartiennent aux groupes ou communautés culturelles par rapport auxquels ils s'identifient et la langue, comme le souligne Fishman (1989), semble alors constituer un élément tangible de cette dynamique sociale, non seulement au niveau instrumental en tant qu'outil indispensable à la communication, mais également au niveau symbolique en acquérant parfois le statut d'un véritable *emblème* identitaire.

Si l'on adopte des thèses relativistes formulées par l'anthropologue américain Whorf (1969), on admet en effet que langue et culture sont liées. La langue non seulement véhicule ou transmet la culture, mais, qui plus est, elle permet de catégoriser et de structurer le monde de ceux qui la parlent. En outre, dans une perspective anthropologique, une langue, de même qu'un territoire, une organisation politique, sociale, économique ou religieuse, etc., fait partie d'un ensemble d'éléments objectifs d'ethnicité par lesquels se définit toute culture. Elle participe donc fortement à une définition de l'identité culturelle ou ethnique.

Le défi de notre étude était donc d'abord d'explorer la compétence langagière des bilingues polonais vivant dans un contexte de migration, en supposant que tout contact de langues et de cultures a des incidences plus ou moins marquées sur les systèmes linguistiques en présence. Sous la contrainte d'un milieu et de besoins de communication nouveaux, le bilingue est en effet fréquemment amené à restructurer ses compétences dans les deux langues en élaborant ainsi une compétence bilingue originale, qui n'est pas une simple addition de deux compétences monolingues (Grosjean, 1982). Cette restructuration peut se manifester à différents niveaux (lexical, phonétique, syntaxique ou sémantique), et de plusieurs manières (élargissement des niveaux de style, transformation morphologique, enrichissement par l'intégration d'emprunts ou perte de mots et de règles propres à une langue). Dans une seconde étape, et en tenant compte des observations initiales, nous cherchions à dégager quelques tendances dans la dynamique des orientations identitaires des personnes observées. Tout en soutenant la thèse que face à un nouvel environnement linguistique et culturel le migrant bilingue sera contraint de se redéfinir et modifiera son identité, nous avons tenté d'analyser le lien entre la compétence bilingue et les choix identitaires des bilingues que cette compétence reflète ou détermine.

L'utilité première d'un tel travail était de mettre en lumière, dans un panorama de mouvements migratoires en Suisse, des observations relatives à un groupe social qui n'a encore jamais fait l'objet d'études[1], de comprendre le vécu et la situation des migrants à travers leur propre discours et leur propre perception de la situation de migration, d'observer le mode et le degré de l'intégration dans le pays d'accueil en prenant comme révélateur le comportement langagier ou plutôt la représentation de ce comportement, conformément au postulat de Fishman qui énonce que «la langue n'est pas seulement un moyen de communication mais (...) constitue l'élément essentiel de l'ethnicité» (Fishman, 1989).

Méthodologie et Fondements théoriques

Cette recherche empirique s'inscrit dans une perspective sociolinguistique ou ethnolinguistique — dans la mesure où ces sciences s'intéressent à la langue en tant qu'expression d'une culture et d'une société — et s'appuie sur les travaux des auteurs européens et américains ayant conduit des recherches sur divers aspects des situations de contact de langues. On peut citer au passage les noms de Py, Lüdi, Grosjean, Gumperz, Fishman. L'information de base sur les langues, leurs usages, la compétence langagière des bilingues provient essentiellement d'entretiens avec trois interlocuteurs polonais et quelquefois avec leurs familles. Elle tient compte, avant tout, des représentations sociolinguistiques mises en oeuvre dans le discours même des interlocuteurs sans pour autant négliger les comportements réels observés pendant l'entretien.

Le profil sociolinguistique des interlocuteurs interrogés est le suivant: il s'agit de bilingues polonais de sexe masculin, correspondant à des tranches d'âge relativement différentes, que nous qualifierons de *jeune*, *âge moyen* et *âge mûr*. Ils sont tous nés en Pologne et vivent actuellement en Suisse depuis sept, quinze ou plus de quarante ans. Ils sont tous mariés (ou l'ont été) et ont des enfants, tous nés en Suisse. Dans le souci du respect de leur identité, ils seront désignés tout au long de notre travail comme interlocuteurs 1, 2 et 3.

L'enquête a permis de rassembler des discours enregistrés. Nous avons rencontré les interlocuteurs une ou plusieurs fois lors d'entretiens ayant lieu

[1] Beaucoup d'autres travaux sur les contacts de langues en Suisse, concernant notamment la migration interne (par exemple les Suisses romands à Bâle, etc.) ainsi qu'externe (Espagnols, Italiens), ont été réalisés. Voir la bibliographie.

le plus souvent à leur domicile. Les entretiens ont principalement été semi-directifs, orientés selon des domaines d'intérêt concernant le parcours migratoire et linguistique des interviewés. Le questionnaire, comprenant des questions relatives à la biographie sociolinguistique, aux comportements langagiers, aux réseaux sociaux et communicatifs et à l'identité, représentait plus un guide qu'une grille d'interview au sens strict.

Questions de recherche et hypothèses

La perspective sociolinguistique adoptée exige que les représentations et les comportements langagiers étudiés ne soient pas complètement décontextualisés ou analysés indépendamment des conditions sociologiques et culturelles dans lesquelles ils se produisent. Notre réflexion portera donc justement sur le problème de la variation des représentations des comportements langagiers liés au contexte bilingue et biculturel de l'expérience migratoire de nos trois informateurs. Nous nous sommes notamment posé les questions suivantes:

- Quels rôles et fonctions les deux langues jouent-elles dans la compétence bilingue ? Comment les locuteurs eux-mêmes les perçoivent-ils ?
- Quelles modifications les deux langues de leur répertoire subissent-elles ?
- Structurent-elles une compétence bilingue originale et de quelle manière celle-ci est-elle perçue ?
- Dans quelle mesure les langues utilisées par nos interlocuteurs constituent-elles des emblèmes ou des marqueurs de l'identité revendiquée par ceux-ci ?

Les hypothèses initiales de l'étude étaient les suivantes:

- les pratiques et les représentations linguistiques sont sujettes à restructuration dans un environnement communicationnel nouveau, qui comporte deux langues et deux cultures en contact (Grosjean et Py, 1991);
- les bilingues opèrent une répartition spécifique des codes linguistiques, selon laquelle chacune des deux langues se voit attribuer, consciemment ou non, des fonctions spécifiques et joue un rôle dans la construction et le maintien de l'identité culturelle;

- la langue en tant qu'outil de communication et phénomène social n'est pas réduite à son rôle instrumental, mais devient un emblème d'ethnicité et joue un rôle symbolique important dans la construction d'une identité socioculturelle (Fishman 1989).

Compétence langagière bilingue

A propos de la définition du bilinguisme

Les situations de contact de langues sont probablement aussi anciennes que l'homme, témoin le célèbre mythe biblique de la *Tour de Babel*. L'histoire plus récente nous éclaire sur la latinisation d'une grande partie de l'Europe par les Romains et sur de nombreux autres cas actuels. De manière générale, on peut dire que les contacts de langues se produisent naturellement là où ont lieu des mouvements migratoires et dès qu'un désir ou une nécessité de communication se fait sentir.

L'intérêt pour le phénomène du bilinguisme a donné lieu à une littérature très abondante, mettant en lumière ses divers aspects, tant psycholinguistiques que sociolinguistiques, et répondant à des essais de cerner, de comprendre et de décrire des réalités linguistiques et personnelles complexes au travers d'observations et d'analyses de communautés et d'individus bilingues. Ainsi, dans de nombreuses tentatives de définition du bilinguisme, on recourt parfois à des oppositions telles que *mixte vs coordonné*, *bilinguisme vs langue mixte à deux termes*, etc. L'on constate que les critères auxquels elles obéissent sont multiples, la plupart des auteurs se concentrant tout de même sur un même aspect du bilinguisme, celui de la compétence dans les deux langues, que l'on essaie de décrire en termes de degrés de maitrise en le qualifiant par exemple d'*idéal*, *partiel*, etc. tout en négligeant complètement des aspects (ou fonctions) communicationnels, contextuels, etc. De telles définitions peuvent être considérées comme restrictives car elles sont formulées par rapport à un étalon implicite idéal qui représente la somme des compétences linguistiques en langue maternelle[2]. D'autres chercheurs, qui

[2] Il s'agit par exemple des définitions de Bloomfield ou de Léopold, qui sont présentées par Romaine (1989) et Fuhrer-Nicod (1994). Comme le fait remarquer F. Grosjean, les définitions restrictives qui décrivent le bilingue en tant qu'individu possédant une maitrise parfaite de deux ou plusieurs langues ne sont pas réalistes et ne peuvent s'appliquer que dans des cas très rares. Si, en effet, l'on pouvait considérer comme bilingues seulement des personnes pouvant se prévaloir d'une maitrise de deux langues comparable à celle des monolingues, on ne saurait comment classer des milliers de personnes faisant l'usage dans leur vie de tous les jours de deux ou

essaient aujourd'hui d'interpréter le bilinguisme et les bilingues de manière holistique et fonctionnelle, mettent l'accent sur la fonction communicative de la langue, l'utilisation des langues dans des contextes situationnels spécifiques, la capacité de changer de code linguistique sans difficulté en cas de nécessité, etc. (Grosjean 1982; Py et Lüdi 1986). Les définitions qu'ils proposent paraissent par conséquent plus objectives et plus adéquates à la réalité complexe que le bilinguisme évoque. L'une de ces définitions, pertinente pour notre approche du bilinguisme dans ce travail — même si elle contraste parfois avec la conception qu'en ont les bilingues de l'enquête — énonce ce qui suit:

> le bilingue est un être communicant à part entière qui possède une compétence communicative égale à celle du monolingue. Il se sert d'une langue, de l'autre langue où des deux à la fois (sous forme de parler bilingue) selon la situation, le sujet, l'interlocuteur, les fonctions de l'interaction, etc. et communique tout aussi efficacement que le monolingue. Cependant, les compétences linguistiques qu'il possède dans les deux langues ne sont ni égales, ni totalement semblables à celles des monolingues correspondants. Les changements de milieux, de besoins, de situation (p.ex. le passage d'un monolingue à un bilingue, ou d'un type de bilinguisme à un autre) feront que le bilingue sera amené à restructurer ses compétences dans les deux langues; certaines composantes n'auront plus de raison d'être et se résorberont, d'autres deviendront nécessaires et se développeront. Les deux systèmes se réajusteront pendant une période de transition et se stabiliseront ensuite dans une nouvelle configuration linguistique; le bilingue continuera à être un communicateur à part entière tout en ayant des compétences linguistiques adaptées à ses nouveaux besoins et sa nouvelle identité. (Grosjean et Py, 1991, p.36)

Les notions de compétence, de maitrise (équivalente ou non) ou d'aisance avec laquelle le sujet manie chacune des langues ne sont pas significatives dans cette définition, mais essentiellement le fait qu'un bilingue est un être communicant qui transmet et reçoit des messages (comme un monolingue) tout en faisant usage de sa compétence linguistique spécifique, supposant deux ou plusieurs répertoires linguistiques disponibles.

Ce qui nous intéresse dans la recherche dont nous présentons ici un développement, ce sont des situations de contact de langues en tant que phénomènes individuels (vécues par des individus particuliers); aussi parlerons-nous du bilinguisme en abandonnant la notion fergusonienne de *diglossie* (Ferguson, 1959 cité par Fishman, 1989) réservée à des sociétés bilingues où deux variétés de la même langue sont employées (*High* et *Low*). Même si on rencontre parfois des emplois fortement marqués dans

plusieurs langues sans en connaitre toutefois parfaitement toutes les habiletés linguistiques (lire, écrire, parler, écouter).

les deux langues et qui forment des oppositions binaires de type *langue privée/langue professionnelle*, etc.[3], nous préférons considérer une telle distinction entre les codes — comme le suggère Gumperz (1982, 1989) — en tant que manifestation de *styles socioculturels* liés aux contextes communicationnels donnés (par exemple, le polonais comme langue privée ou familiale, etc.).

La compétence langagière en mouvement

Nous allons essayer de décrire ici la compétence bilingue, cet ensemble complexe formé par une compétence communicative et par une maitrise de savoirs et de savoir-faire linguistiques et culturels (Lüdi et Py 1986), dans le cas concret de trois bilingues polonais de l'enquête. Pour mettre en évidence la compétence langagière de nos sujets bilingues, nous allons recourir à des qualificatifs tels que *spécifique*, *changeante*, etc. et aux notions de *parler bilingue*, (Lüdi et Py, 1986), de *continuum*, etc.

Caractériser la compétence linguistique bilingue des sujets n'est pas chose facile, tant il s'agit d'un phénomène complexe et qui en plus est susceptible de changement. Nous avons voulu saisir cette compétence au travers des problématiques choisies telles que *le choix de la langue et le rapport à la langue d'origine, les marques transcodiques, la nature des réseaux sociaux et communicatifs*, susceptibles, à nos yeux, de renseigner sur la nature de la compétence langagière globale qui nous intéresse. Dans le cadre de cet article, nous allons nous concentrer sur les questions du *choix de langue* et *des marques transcodiques*.

Si la compétence linguistique ne peut pas être dissociée du contexte social où elle se réalise, et si le bilingue — comme le monolingue — est un être communicant qui développe une compétence communicative appropriée à ses besoins, la compétence bilingue fait alors intervenir une langue, l'autre ou les deux à la fois (sous la forme d'un *parler bilingue*) dans un flux et reflux des langues se situant sur un *continuum* allant du pôle «unilingue» au pôle «bilingue», en fonction des paramètres du contexte de

[3] Notre enquête démontre une répartition suivante, assez régulière, des deux langues:

français	**polonais**
langue professionnelle	langue privée
langue scolaire	langue familiale
langue publique	langue de l'intimité
langue écrite	langue orale
langue de l'extérieur	langue de l'intérieur

communication (les interlocuteurs, le sujet, l'espace, l'objectif, etc.). A une extrémité, le bilingue se trouve dans un mode de communication unilingue, par exemple face à des unilingues ne maitrisant pas sa deuxième langue et où, pour satisfaire à l'efficacité de l'échange, il est contraint de n'utiliser que la langue commune à tous les interlocuteurs. A l'autre extrémité, le bilingue est en mode bilingue, avec des interlocuteurs qui parlent les mêmes langues que lui. La communication des bilingues peut également s'établir le long de l'axe *endolingue - exolingue* (Lüdi et Py, 1995) La communication *endolingue* sera dépourvue d'asymétrie entre les interlocuteurs quand, par exemple, ces derniers communiquent dans une langue considérée comme maternelle (ou langue d'origine) pour les deux et, inversement, nous aurons affaire à un échange *exolingue* si la langue de communication est une langue maternelle pour l'un et étrangère pour un autre des participants. Sur chacun de ces *continua*, une multitude de positions intermédiaires peuvent se présenter. Une communication peut ainsi être plus ou moins bilingue, selon l'importance de l'autre langue, ou plus ou moins exolingue suivant le degré d'asymétrie entre les compétences linguistiques des locuteurs.

Les deux sous-chapitres suivants fournissent des éclairages plus précis sur les emplois effectifs des codes, sur les modes de communication des bilingues et les critères selon lesquels ils se sélectionnent, ainsi que sur la perception du *parler bilingue*.

Le choix de la langue ou 'qui parle, quelle langue, avec qui et quand ?'

Le choix de langue constitue une stratégie langagière dans un environnement bilingue et biculturel. L'interaction bilingue suppose un choix de la langue ou des langues et le fait d'être bilingue, nous l'avons dit, implique l'aptitude à passer d'une langue à l'autre selon les situations et les besoins communicatifs. Les choix de langue ne sont pas fortuits, mais peuvent varier en fonction des enjeux sociaux et communicatifs poursuivis par les interlocuteurs.

Il existe une littérature sociolinguistique abondante traitant des choix linguistiques et on pourrait même parler d'une *sociologie du choix*. Dans notre recherche, nous avons fondé l'analyse en nous appuyant principalement sur un modèle exploité par Lüdi et Py (1986) et qui tient compte des *facteurs* déterminant le choix d'une langue plutôt qu'une autre dans un contexte communicationnel donné.

Une telle analyse *factorielle* peut s'opérer suivant des critères dépendant tant des éléments du contexte de communication (présence de monolingues dans l'interaction, thème et objectif qu'elle poursuit, son degré de formalité ou d'intimité, éventuelles pressions externes, volonté de rapprochement entre participants ou volonté de marquer et de maintenir une distance, etc.) que des caractéristiques personnelles des interactants (leurs compétences et leurs préférences linguistiques, leur statut socio-économique, leur âge, sexe et éducation, etc.). Un seul facteur comme parfois une combinaison de plusieurs d'entre eux peuvent motiver un choix de langue.

Les locuteurs polonais de l'enquête évoquent notamment, en tant que facteurs pertinents de la sélection des langues, *le contenu de la communication* et *les caractéristiques linguistiques personnelles* des participants:

> ...la langue dépend de la situation des personnes avec qui on parle et de qui s'il y a une majorité suisse ou polonaise on ne peut pas parler polonais s'il y a des gens qui ne comprennent pas ça ne se fait pas (CL3h)

> ...s'il y a des invités qui ne connaissent pas le polonais un seul invité même alors automatiquement on exige que tout le monde parle français par contre s'il n'y en a pas le français est résolument combattu (CL1h)

L'analyse de ces deux exemples laisse ainsi percevoir chez les locuteurs une stratégie d'*adaptation convergente*[4] (Hamers et Blanc, 1983).

Néanmoins, le choix initial du code linguistique est susceptible de modification au cours de l'échange. Le changement se produit alors à un endroit propice, celui par exemple de l'apparition d'un terme appartenant à l'autre langue:

> ...il suffisait un mot en français et nous nous mettions à parler en français» (CL1h)

> ...mon ami qui est décédé quand nous discutions ensemble en polonais des sciences il était docteur en chimie et si un mot nous a manqué et que nous ne connaissions même pas en polonais parce que nous l'avions appris plus tard (c'est-à-dire en français, durant l'éducation poursuivie en Suisse) et dès que nous prononcions ce mot en français nous poursuivions (la discussion) en français (CL3h)

On observe aussi l'existence d'emplois linguistiques fortement marqués, comme celui de la langue d'origine réservée essentiellement au domaine familial, mettant en évidence la signification affective ou identitaire des langues constituant le répertoire bilingue. La famille représente ainsi un

[4] Cette stratégie traduit un souci de respect de certaines règles sociales comme par exemple la volonté d'intégration de tous les participants à la communication.

lieu privilégié de maintien de la langue d'origine. Il s'agit d'un choix fait par les parents et que les enfants doivent partager:

> Je pense que oui seulement nous sommes obligés de lutter un peu car les enfants passent de plus en plus de temps à l'école alors quand ils rentrent automatiquement ils ont envie de continuer de parler dans cette langue, nous leur disons donc simplement «en polonais s'il vous plaît», tous les jours il faut le dire plusieurs fois quand même *(rires)* et si on laissait tomber ils cesseraient peut-être de parler polonais ils répondraient en français... (CL1f);

> entre nous à la maison c'est le polonais nous essayons de parler uniquement en polonais (...) à la maison on parle polonais pour le préserver aussi à cause des enfants car sinon tout se déroule en français moi presque toute la journée j'utilise le français et très rarement l'allemand ou l'anglais... (CL2h);

> ...pour mon mari oui c'est important parce que ça lui permet de garder le contact avec sa culture du fait qu'on est ici on doit garder un contact avec sa culture c'est pas parce que j'aimerais pas habiter en Pologne que j'aime pas la culture polonaise au contraire (...) mon mari me parle toujours en polonais s'il le fait en français c'est plutôt un mauvais signe... (CL2f)

Les raisons invoquées ci-dessus du maintien du polonais en tant que langue familiale chez deux de nos interlocuteurs peuvent traduire en fait une volonté de préservation d'équilibre dans l'utilisation des deux langues, celle d'accueil (langue d'origine des épouses, langue professionnelle de l'époux polonais, langue dominante dans toutes les interactions, à l'exclusion de la maison) et celle d'origine. Le choix du polonais dans ce domaine est aussi dicté par le souci de transmission d'autres valeurs que celles véhiculées uniquement par la culture du pays d'accueil:

> ...la connaissance d'une autre langue culture ou pays tout cela est terriblement est une richesse incroyable pour les enfants on donne aux enfants ce qu'on peut (CL1F)

Le pragmatisme apparent du troisième locuteur polonais, mais aussi sa situation familiale et linguistique spécifique (l'épouse, qui garde les enfants, ne connait pas le polonais), l'amène à ne pas respecter le principe du polonais - langue familiale:

> ...moi je travaillais toute la journée je rentrais le soir à la maison c'est ma femme qui était toute la journée à la maison avec les enfants et alors elle leur a parlé en français... (CL3h)

On peut affirmer pour conclure ici que, de manière générale, la langue d'origine en tant que langue de communication — en dehors des communications entre compatriotes — ne peut se maintenir qu'au sein de la famille restreinte (époux + enfants) et si l'épouse la maitrise. C'est le cas des locuteurs 1 et 2 pour lesquels elle présente d'ailleurs une forte valeur

affective. Dans d'autres domaines de communication, dans une société d'accueil en principe monoglossique, on perçoit très clairement le respect des normes sociales et des *stratégies d'adaptation convergente* dans le choix de langue.

Les marques transcodiques

Selon la thèse de Berrendonner (1983, cité par Lüdi et Py 1986), toute compétence linguistique est par essence polylectale, c'est-à-dire qu'elle admet plusieurs variantes (lectes) différentes. La langue, dont une des propriétés fondamentales serait la «polylectalité», est considérée comme une polyhiérarchie de sous-systèmes. Elle offre ainsi au locuteur un vaste choix, un choix de variantes infini. En fonction du postulat de polylectalité on pourrait envisager un bilingue comme un sujet chez lequel la polylectalité est plus prononcée en raison des deux langues qui contribuent à accroitre considérablement le répertoire de ses possibilités linguistiques, variantes ou *lectes*. Selon cette optique, on pourrait même considérer la compétence bilingue comme un cas extrême de polylectalité. Dans la perspective polylectale, l'intégration des emprunts, des calques, des interférences ou, plus généralement, des *lectes* appartenant à des systèmes linguistiques différents ne saurait être considérée comme un phénomène menaçant une certaine clarté d'expression ou de pensée, mais bien plutôt comme un élargissement du répertoire des moyens linguistiques disponibles pour remplir une variété de fonctions communicatives, identitaires ou affectives.

Entre le choix de l'un ou de l'autre code, le bilingue dispose de toute une gamme de choix intermédiaires qui font place à l'usage alterné des langues ou à l'utilisation (relative) des deux langues à la fois. Cette dernière stratégie discursive se manifeste notamment par la présence dans le discours de marques transcodiques donnant lieu à ce qu'on désigne quelquefois par *mélange linguistique* ou *parler bilingue*. Nous entendons par cette désignation l'utilisation d'un ou de plusieurs éléments d'une langue dans un énoncé d'une autre langue, soit des *calques* ou des *interférences* ainsi que des *alternances codiques* entendues comme un *passage dynamique* (Grosjean et Py, 1991) d'une langue à l'autre. Les marques transcodiques émergeant dans le *parler bilingue* constituent une expression explicite de la compétence linguistique spécifique des bilingues, des répertoires linguistiques dont ils disposent. Dévalorisé par certains, ce

procédé linguistique remplit diverses fonctions[5] et est considéré par Gumperz (1989) comme une ressource[6] et un révélateur intéressant des aspects métalinguistiques et communicationnels du discours.

La représentation que possèdent les bilingues polonais du parler bilingue et des marques transcodiques traduit plutôt une vision assez monolingue du bilinguisme, supposant une référence implicite à une norme exigeant d'abord une bonne maitrise de la langue d'accueil, puis une séparation très stricte des deux compétences linguistiques. Dans cette perspective, la présence des marques transcodiques dans un discours, au-delà des effets de style recherchés, suggérerait la transgression d'une norme propre à chaque système linguistique, donc une imperfection. Les fragments de corpus choisis nous éclairent dans ce sens:

E. Est-ce qu'il vous arrive de mélanger les langues ?
F. Je crois que non en principe non...
P. Non parce que nous sommes sensibles à ça dès le début...
F. Simplement nous n'aimons pas ça ça me gêne quand quelqu'un le fait je ne sais pas j'ai mal aux oreilles...
P. Moi je pense que c'est une grossièreté une négligence (...) si je le fais c'est alors une parenthèse très claire une remarque très claire que je m'exprimerai de cette façon

Contrairement à la définition du bilinguisme que nous adoptons, les représentations de ces locuteurs mettent en évidence l'exigence de l'étanchéité des systèmes linguistiques et socioculturels en présence, isolables et isolés bien que réunis chez une même personne.

Identité des bilingues

Dans la perspective de recherche qui est la nôtre, en fonction des thèses énoncées par Fishman, Grosjean, etc., l'identité des personnes bilingues constitue un des aspects importants et indissociables du bilinguisme. Aussi, pour essayer de cerner de manière plus globale et plus précise le phénomène du bilinguisme, nous nous proposons d'analyser ici quelques configurations identitaires de nos sujets. Concrètement, la question qui

[5] F. Grosjean (1982) distingue des fonctions de nature *psycholinguistique* permettant par exemple au locuteur de résoudre une difficulté d'accès au lexique, de nature *sociale* — servant à manifester une appartenance socioculturelle et *métalinguistique* — fournissant des informations relatives à une interprétation possible de l'énoncé, etc.

[6] «Ce qui distingue les bilingues des monolingues c'est justement la juxtaposition de formes culturelles. Ils ont conscience que leur mode de comportement n'est qu'un des modes possibles. (...) Dans les situations bilingues, la conscience qu'ont les participants de l'existence d'autres conventions de communication devient une ressource » (Gumperz 1989, p.63)

nous intéresse est de savoir si les identités se maintiennent ou si elles se modifient dans l'environnement culturel nouveau.

F. Grosjean (1992) qualifie de *biculturelle* l'identité des personnes bilingues vivant en migration, en la caractérisant par les trois traits distinctifs suivants: «elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (...) et ceci de manière régulière, elle sait adapter partiellement ou de façon plus étendue son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné, elle combine et synthétise des traits de chacune de ces deux cultures» (Grosjean, 1992, p. 31-32). Nous considérons que l'identité des bilingues est certes composée, mais que des tendances plus nuancées ou intermédiaires — orientées tantôt vers le pays d'accueil, tantôt vers le pays d'origine — peuvent être observées à travers une analyse et une interprétation de divers indices détectés au cours des entretiens, tels que: le rapport à la langue d'accueil et à la langue d'origine, la nature de la compétence langagière bilingue, l'attitude face au bilinguisme, la structure des réseaux socio-communicatifs, les jugements (les stéréotypes) sur la région d'accueil et sur les habitants indigènes ou le discours sur «l'identité déclarée», etc.

Le concept d'identité ethnique ou culturelle peut être abordé dans différentes perspectives. Nous privilégions l'approche subjectiviste et dynamique, comme celle de F.Barth[7], selon laquelle l'identité se réfère à un ensemble de stratégies d'identification — développées par les individus dans la diversité des interactions sociales — par lesquelles ils se coalisent et se distinguent en affichant ainsi une appartenance ethnique ou culturelle. Selon cette approche subjectiviste, l'identité peut avant tout être considérée comme un sentiment individuel de perception de soi comme membre d'une collectivité différente des autres, en fonction des traits perçus comme significatifs. Selon Centlivres (1986)[8], ces traits ou signes sensibles peuvent renvoyer à une histoire, à des pratiques, à un projet collectif, à divers éléments signifiants de la culture mais parfois sursignifiés. Selon l'ethnologue, des stéréotypes — considérés comme des jugements généralisants de l'autre qui produisent de l'altérité — participent aussi du

---

7 «The features taken into account are not the sum of «objective» differences, but only those which the actors themselves regard as significant.» (F. Barth, 1969/70, cité par Le Page/Tabouret-Keller 1985, p. 207)

8 D'après Centlivres «Le sentiment d'identité est un ensemble complexe de représentations qui renvoient à une histoire, à des pratiques et aussi à un projet collectif. Il s'exprime et se communique par des signes sensibles qui fonctionnent comme une expression concrète et effectivement valorisée de l'identité» (P. Centlivres 1986, p.98)

sentiment d'identité par l'image figée, souvent négative, qu'ils projettent sur les autres.

La langue est un signe tangible de l'identité socioculturelle, car elle «suppose une culture dont elle est l'expression (...) on change de culture quand on change de langue» (Vinay 1969, cité par Lüdi et Py 1986, p. 56). A force d'être valorisée, elle peut devenir un véritable *emblème* de l'identité. Les bilingues pensent ainsi que:

> ... pour appartenir à un groupe culturel (...) il est très important de préserver la langue — si un Polonais voulait entièrement sauvegarder sa polonité il devrait euh cultiver la langue car toute la culture (...) se fait (...) tout se crée dans une langue alors je pense que si on veut appartenir à un groupe ethnique il faut sauvegarder la langue (...) de plus l'accent est plutôt mis (dans sa famille) à la culture polonaise et pour cela une bonne maitrise de la langue est indispensable (I 1h)

> ...c'est une valeur très importante (la langue d'origine) principale par rapport aux autres (...) c'est quelque chose de beau (...) ce n'est pas seulement une question de racines c'est une partie de nous-mêmes quelque chose qu'on ne peut pas nous extirper quelque chose qu'on puisse oublier ou dont on peut avoir honte c'est une partie de nous-mêmes en parlant une autre langue nous devenons quelqu'un d'autre (...) oui une langue est unique (...) c'est un fragment de culture (I 2h)

Dans ces représentations, la langue en général — conçue explicitement comme une *valeur* — non seulement constitue un élément intégrateur majeur d'une culture, mais elle en devient presque un synonyme.

La symbolique chargée et le caractère unique d'une langue résident dans sa fonction référentielle, qui détermine la manière de penser et d'appréhender le monde extralinguistique des locuteurs. En l'affirmant, nos interlocuteurs donnent aussi un écho aux théories relativistes de F.Boas et B. L. Whorf[9]:

> ... je crois qu'une langue influence la manière de penser parce que les différentes langues n'ont pas la même logique on pense différemment / des structures logiques le cheminement de la pensée même si on aboutit au même résultat ne se font pas de la même manière ... (I 3h)

Le choix de la langue d'origine (LO) comme langue familiale chez les locuteurs 1 et 2 (cf. chap.3) nous parait être un révélateur pertinent de l'attitude envers la langue maternelle, d'abord, et de la signification de cette sélection sur le plan de la dynamique identitaire ensuite. La maison familiale — comparée par un informateur à «un jardin mythique» — devient ainsi un lieu protégé, où l'on cultive la langue, la culture et les

---

[9] Selon ces théories «nous découpons la nature suivant les voies tracées par notre langue maternelle. (...) le monde se présente à nous comme un flux kaléidoscopique d'impressions que notre esprit doit d'abord organiser, et cela en grande partie grâce au système linguistique que nous avons assimilé» (Whorf 1969, p.129-130 cité par Lüdi et Py 1986, p.51)

valeurs associées au pays d'origine. On interprétera que cet usage de LO est déterminé par une tendance à la sauvegarde ou au maintien de la culture et de l'identité d'origine. Par contre, la représentation de la langue d'accueil (LA) est en net contraste, le rôle de LA se limitant presque essentiellement à sa fonction véhiculaire ou instrumentale:

> 1) ...c'est une langue de communication une sorte d'outil indispensable à la vie ... (2h)
>
> 2) ...c'est une langue du pays où je vis (...) une langue de l'administration... (1h)

L'interlocuteur 3 se distingue fortement des deux précédents par la nature de son *habitus* linguistique et par ses représentations linguistiques et sociales. La langue d'accueil constitue chez lui une langue d'extérieur et d'intérieur, celle dans laquelle ont lieu toutes les interactions (y compris celles avec ses enfants). Une telle situation linguistique pourrait démontrer une orientation identitaire tournée plutôt vers la langue et le pays d'accueil et traduirait donc une dynamique de réorientation identitaire.

Une perception tout à fait négative du «mélange des langues» pourrait être transposée sur le plan de l'identité et signifier un rejet ou un refus de formes plus évolutives, «mélangées» de l'identité des protagonistes. Conséquence évidente des pressions normatives monolingues (exercées entre autres par l'école et par le milieu professionnel) et de l'attitude plutôt puriste des sujets, la représentation d'un rapprochement de codes dans le *parler bilingue* est perçue comme une situation critique, renvoyant à un lieu mal défini ou hybride, qui échappe aux catégories (monolingues et puristes) reconnues[10].

L'image de l'autre et celle de soi peut se manifester dans des jugements surgénéralisants, des préjugés ou des stéréotypes. Les représentations stéréotypées, qui figent, décrivent et interprètent l'autre correspondent à une recherche du familier et du différent dans l'établissement de ses propres limites, dans la définition de son identité.

Le système de stéréotypes s'avère être un instrument d'une grande efficacité pour appréhender une réalité sociale nouvelle — que le migrant découvre dans son nouveau cadre de vie — et pour définir, par contraste (par rapport à un étalon surgénéralisé de «Suisse moyen»), sa propre identité, comme le montre l'exemple suivant:

---

[10] Un des locuteurs dit à ce propos qu'«une langue avec des mélanges ce n'est pas une langue - ce n'est pas du bilinguisme c'est de l'ignorance» (3h)

> disons en moyenne le Suisse a quelques caractéristiques quand même c'est un type qui est beaucoup plus pondéré disons il n'a pas probablement une énorme fantaisie un type beaucoup plus pratique beaucoup plus économe ordré donc il a certaines qualités ce sont des qualités (...) ils sont froids disons ils se mêlent pas des affaires des autres donc au commencement bien sûr c'est très difficile de faire connaissance il n'est pas chaleureux d'un style polonais (3h)

Un individu se définit par un ensemble de traits spécifiques: linguistiques, historiques, géographiques, politiques ou culturels et se distancie de l'autre en projetant ce dernier dans l'altérité lorsqu'il ne partage pas les mêmes traits distinctifs. Ainsi, un des locuteurs (loc.1) perçoit de façon très critique la région d'accueil, les Suisses représentant, selon lui, des caractéristiques plutôt négatives comme par exemple leur «conformisme» ou ce qu'il qualifie d'«aridité spirituelle et idéologique». Ce faisant, le bilingue manifeste clairement une distance par rapport à la région d'accueil avec laquelle il ne s'identifie pas et se qualifie alors d'«étranger». Il démontre une identité attachée au pays d'origine.

L'image de soi ou l'identité s'affirme non seulement dans l'émergence des hétéro-stéréotypes mais également par des auto-stéréotypes, implicites ou explicites, que les bilingues portent sur eux-mêmes et sur leur LO:

> ... oh c'est toujours le même problème (c'est) un peu anarchique un peu désordonné mais s'ils (les Suisses) n'approfondissent pas c'est un stéréotype parce que les Suisses avaient ici des internés pendant la guerre et ils étaient très appréciés par les Suisses au moment où ils commençaient de voir qu'ils étaient travailleurs - euh ces préjugés (sont) exubérants pas réfléchis justement - (...) et en plus la politique a une influence - l'Occident avait créé un préjugé par rapport à toutes les peuplades occupées par les Russes... (3h)

> La langue polonaise est une langue sentimentale d'affection il y a une plus grande sensibilité peut-être le romantisme des Polonais dépend de leur langue... (3h)

Dans la perception des autres et de soi on procède aussi par comparaison:

> ...les polonais sont très expansifs - les Suisses plutôt retirés (3h)

> voyez ce type de Suisse ça a aussi changé (...) la plupart des Suisses dont je faisais connaissance la seule chose qu'ils connaissaient c'était leur village (...) pour la plupart - je ne dis pas - tous les Suisses mais qui représente des Suisses moyens ? et quels Suisses ? bien sûr vu que les Suisses sont d'origine paysanne montagnarde pour la plupart ça crée déjà une société enfermée c'est comme les montagnards (...) en Pologne ce sont des gens qui sont isolés par la montagne et ça ça ferme les horizons maintenant ça a changé grâce à la voiture ... (3h)

L'effet recherché de ce procédé serait de rapprocher le pays d'accueil au pays d'origine en relativisant les différences de chacun (les mêmes traits caractéristiques peuvent être partagés par des Suisses comme par des Polonais). L'emploi de la comparaison traduirait une identité ouverte aux

deux pays et aux deux cultures dans une perspective universaliste, capable de relativiser les différences et les stéréotypes.

Enfin, une information complémentaire sur l'identité provient des discours explicites des personnes concernées. Nous l'appelons *l'identité déclarée*. Impliqués dans un processus de changement, éloignés du pays d'origine, les bilingues sont amenés à se situer par rapport à la société d'accueil, voire même par rapport à leur société d'origine. Les migrants procèdent ainsi aux catégorisations et aux choix selon lesquels ils se perçoivent en tant que membres d'une culture ou de l'autre:

> ...je me considère à cent pour cent polonais par contre je me suis approprié certains traits de comportement des Suisses (...) je suis toujours un Polonais et cela ne change pas depuis que je suis ici ... (2)

Néanmoins, une tension apparait parfois entre deux tendances partiellement antagonistes: d'une part, une modification presque inéluctable de comportements due à l'adaptation aux exigences du contexte social et communicatif nouveau (donc il s'agit apparemment d'une identité en évolution) et, d'autre part, un sentiment fort d'appartenance à la seule culture du pays d'origine.

Ailleurs, l'attachement au pays et à la culture d'origine, exprimé à travers la métaphore «*la Pologne coule dans les veines*», renvoie à une conception presque «généalogique» de l'identité (l'identité conçue comme une filiation), où l'individu est considéré comme *un maillon d'une chaîne de filiation* presque sacralisée. (Giraud, 1992)

Un de nos interlocuteurs (loc.3) affiche une identité biculturelle — construite à travers des rattachements différents, à divers moments de la vie — et il produit un discours qui tranche très nettement avec ceux des deux autres interlocuteurs. Il ne se perçoit, en effet, ni en tant que Polonais, ni en tant que Suisse:

> ... déjà en Pologne - je suis issu d'une culture qui était mélangée du point de vue européen (...) comme il n'y a pas de culture suisse elle est mélangée il n'y a pas de culture isolée homogène - c'est curieux il y a la nation suisse mais il n'y a pas de culture suisse --- même Frisch - Dürrenmatt appartiennent au fond à la culture germanique - Dürrenmatt parlait avec un sacré accent suisse-allemand même si c'était un type extrêmement intelligent - mais il n'écrivait pas tellement en suisse-allemand... (3h)

En conclusion, on peut dire que nos trois interviewés occupent un espace identitaire variable (sur un continuum). Leurs options traduisent des identifications tournées chez deux d'entre eux (locuteurs 1 et 2) vers le

pays et la culture d'origine et vers une nouvelle identité de synthèse ou biculturelle chez le troisième bilingue (loc.3).

Il semble qu'une tendance à la restructuration identitaire dans un contexte de contact de langues et de cultures soit inévitable. Cependant, comme le prouvent les locuteurs 1 et 2, l'inexorabilité d'un tel changement peut être ressentie comme menaçante envers l'identité originelle idéalisée qui sera alors «surprotégée». Ces locuteurs pensent en termes de perte ou de maintien et non pas d'intégration ou de construction d'une identité originale, bâtie sur des apports hétérogènes qui constituent des ressources. L'identité n'est pas perçue comme une stratégie dynamique mais comme une substance qui se transmet de génération en génération telle une entité dont l'évolution est accomplie et figée.

Conclusion

Nous avons tenté dans cette contribution de dégager quelques aspects linguistiques et culturels du bilinguisme. Nous avons essayé de mettre en évidence la spécificité de la compétence langagière bilingue, de saisir les orientations identitaires de trois bilingues polonais et de relever ainsi le lien entre la langue que ces derniers parlent et l'identité socioculturelle qu'ils affichent.

La relation entre la langue et l'identité est étroite, mais non dépourvue de complexité. La nature de la compétence bilingue peut être révélatrice des choix ou des affiliations identitaires des personnes bilingues. Cependant, l'acquisition d'une compétence bilingue ou d'une double compétence langagière n'est pas nécessairement liée à une double appartenance culturelle: un individu peut être bilingue tout en restant monoculturel. Il devient biculturel quand il s'identifie positivement avec l'un et l'autre groupe culturel auquel il appartient.

Si les hypothèses formulées au début de cette étude se sont vérifiées, on n'en observe pas moins la présence d'un hiatus ou d'une tension entre le comportement linguistique et culturel, la conscience de ce comportement et le respect des normes (monolingues) intériorisées. Cette situation traduit bien pour nous la spécificité d'un univers dynamique ou évolutif de vie dans un autre pays et avec plusieurs langues. Si notre recherche s'intéresse pour la première fois (à notre connaissance) aux bilingues d'origine polonaise en Suisse romande, les divers résultats obtenus révèlent des convergences avec d'autres situations bilingues décrites dans la littérature,

et ils semblent ainsi indexer certains aspects sociaux et culturels universels des expériences bilingues en situation de migration.

Bibliographie

Centlivres, P. (1986). *Les sciences sociales face à l'identité régionale*. Berne: D. Haupt.

Fishmann, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.

Fuhrer-Nicod, V. (1994). *Recherches sur le bilinguisme franco-allemand chez les jeunes enfants*. Reims: Presses Universitaires de Reims.

Giraud, M. (1992). Assimilation, pluralisme, «double culture»: l'ethnicité en question. *Social science information (London)*, *31*, 395-405.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Grosjean, F., & Py, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La linguistique*, *27*, 35-60.

Grosjean, F. (1992). Le bilinguisme et le biculturalisme essai de définition. *Tranel*, 19, 13-41.

Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle une approche interprétative*. L'Harmattan: Université de la Réunion.

Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Madraga.

Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.

Lüdi, G., & Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'Age d'Homme.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell.

Whorf, (1969). *Linguistique et anthropologie*, Denoël-Gonthier.

Zahnd, G. (1996). *Bilinguisme et biculturalisme des migrants polonais à Neuchâtel, représentations des comportements langagiers bilingues et orientations identitaires*, Université de Neuchâtel, 101p. (mémoire de licence).

ADRESSES DES CONTRIBUTEURS

Anne-Lise DE BOSSET

Les Coutures
CH-2013 Colombier

Fabrice JEANNERET

Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Institut de linguistique
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
fabrice.jeanneret@lettres.unine.ch

Sandrine PIAGET

Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Séminaire de langue et littérature anglaises
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
sandrine.piaget@lettres.unine.ch

Isabelle RACINE

Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Laboratoire de traitement du langage
et de la parole
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
isabelle.racine@lettres.unine.ch

Daniel SCHREIER

Université de Lausanne
Section d'anglais
BFSH2
CH-1015 Dorigny-Lausanne
daniel.schreier@angl.unil.ch

Gabriela ZAHND

rue Ed.-de-Reynier 8
CH-2000 Neuchâtel